

Engel, Birgit

Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht

2., überarbeitete Online-Aufl. mit neuem Vorwort

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:

formally and content revised edition of the original source:

Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2003, 214 S. - (Internationale Hochschulschriften; 426) - (Teilw. zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2003)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-48879

10.25656/01:4887

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48879>

<https://doi.org/10.25656/01:4887>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

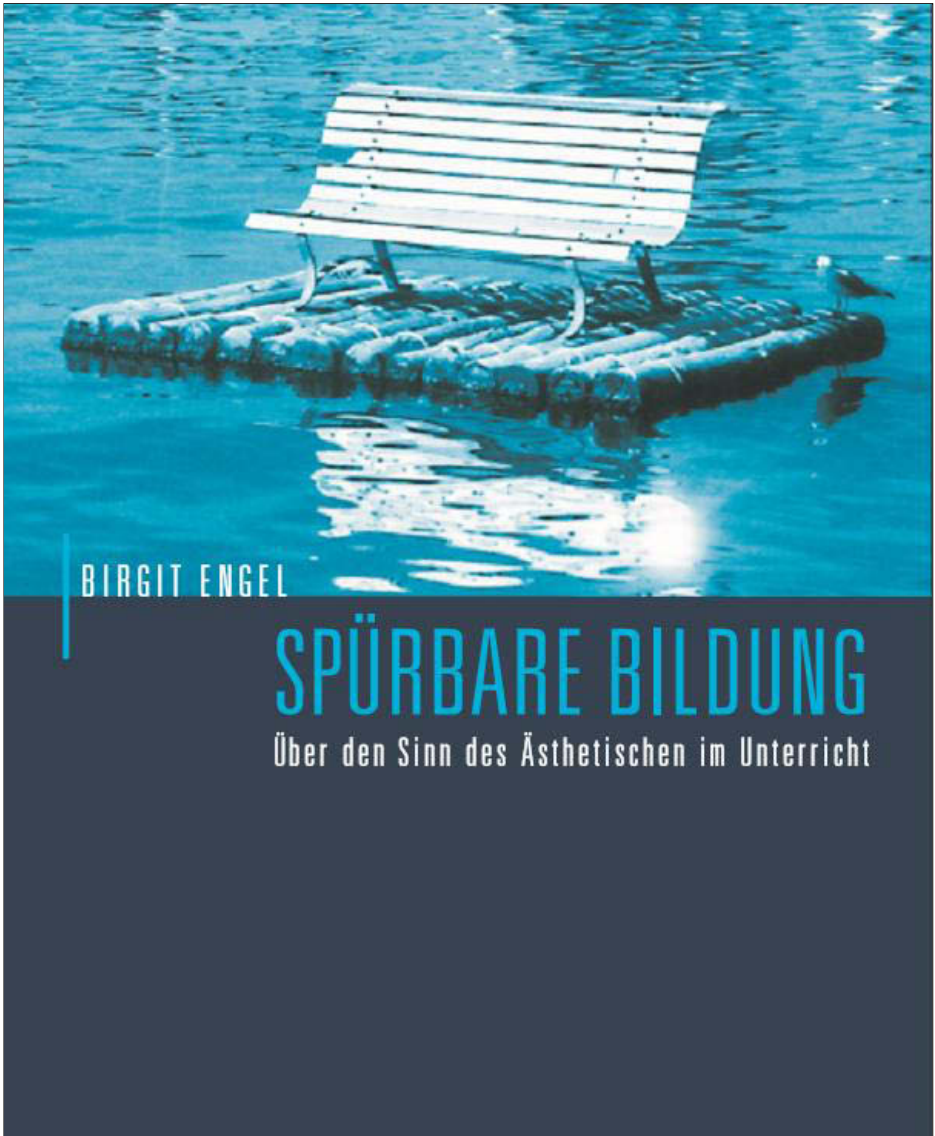
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Quelle: >Aquarell<, - Bruna Esposito - Installation - Biennale Venedig 1999
Foto: Birgit Engel - Umschlaggestaltung: Christian Averbeck

Birgit Engel

Spürbare Bildung

Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht

Vorwort zur Online-Publikation

Dieses zunächst 2004 bei Waxmann erschienene und zur Zeit vergriffene Buch soll nun in Form einer Online-Ausgabe weiter als Veröffentlichung zur Verfügung stehen.

Es handelt sich um eine geringfügig überarbeitete Fassung meiner Dissertationsschrift, die im Rahmen des Bielefeld-Kasseler Graduiertenkollegs Schulentwicklungsforschung an Reformschulen entstanden ist und 2003 von der Fakultät für Pädagogik (heute Erziehungswissenschaft) der Universität Bielefeld als Dissertation angenommen wurde.

Grundlage dieser Forschung, die nach dem Bildungssinn des Ästhetischen im Unterricht fragt, ist die Beschreibung dreier Unterrichtssituationen aus meiner eigenen langjährigen Vermittlungspraxis als Lehrerin an Gymnasium und Gesamtschule. Kriterium für diese Auswahl, die ich hier in der Form von Erinnerungsbildern zur Verfügung gestellt habe, war nicht das Ziel, modellhaft ein besonderes unterrichtsdidaktisches Muster in den Diskurs einzubringen. Mein Anliegen war, den Blick auf die Relevanz scheinbar zunächst nebensächlich erscheinender Phänomene in der alltäglichen Vermittlungssituation zu richten. Sie haben sich als bedeutsam für ein gelingendes Zusammenspiel in der gemeinsamen unterrichtlichen Interaktion erweisen, weil sie in einem besonderen Zusammenhang mit den ästhetischen Anteilen unserer Wahrnehmungs- und Bildungsprozesse stehen. Die Annäherung an die Relevanz dieser Phänomene und Situationen für den Forschungsprozess bestimme ich in dieser Arbeit nicht an äußeren empirischen Kriterien der Beobachtbarkeit und Überprüfbarkeit eines Geschehens, sondern durch die Bedeutung, die sie im Rahmen von bleibenden Erinnerungen bei mir unter dieser Frageperspektive eingenommen haben. Dieses Phänomen der Spurbildung, d.h. der Einspurung einer Erfahrung im Bewusstsein steht offensichtlich mit einer Erfahrungsqualität im Zusammenhang, in die wir durch unsere Leiblichkeit verstrickt werden, ebenso wie die leiblich-sinnlichen Momente unserer ehemaligen Anwesenheit in der Erinnerung wieder in Erscheinung treten. Mit phänomenologischem Begründungshorizont gehe ich deshalb bei diesem method(olog)ischen Vorgehen davon aus, dass keine völlig freie Beliebigkeit darin besteht, welchen Dingen wir Bedeutung zuschreiben, sondern dass gerade dadurch, dass sich „etwas als etwas“ zeigt¹, im

¹ Waldenfels, B...: Einführung in die Phänomenologie, München 1992, S.15 ff.

Sinne eines „Erscheinens“ deutlich wird, dass es an eine hermeneutisch zu entschlüsselnde Bedeutungszuschreibung gebunden ist, die sich im Rahmen der sozialen, örtlichen, sinnlich-leiblichen und damit auch zeitlichen Situierung ereignet.

Die aktuelle phänomenologisch, hermeneutisch und poststrukturell orientierte Bildungsforschung beschäftigt sich mit diesen Fragen der Subjektivierung und der Situierung des post-modernen Subjekts unter der erweiterten Perspektive einer sozialreferenziellen Konstruktion des Subjekts über die selbstreferenzielle Dimension hinaus². Forschungsmethod(olog)isch orientiert sie sich dabei an den Paradigmen qualitativer empirischer Sozialforschung. In der hier vorliegenden Forschungsarbeit mache ich die eigene pädagogische Teilhabe und Verantwortung retrospektiv im Erinnerungsbild selbst zur Grundlage des Forschungsprozesses, das heißt, die Erkenntnissuche wird durch das Erscheinen der Relevanzen im Rahmen des eigenen sozial und örtlich situierten Subjektivierungsprozesses ausgelöst und performativ, ebenso wie erst in der Bewusstwerdung dieser teilhabenden Grundierung die Problemstellung in ihrer allgemeinen Relevanz in der Folge herausgearbeitet werden kann. Auf der Grundlage von Gadamers philosophischer Hermeneutik wird diese epistemologische Ausrichtung und auch die Wahl der Erinnerungsbilder, orientiert an seinem Begriff des Bildes in Kapitel V (S.166ff), begründet. Möglicherweise kann dieses Vorgehen exemplarisch auch im Rahmen der aktuell wachsenden Zahl an Forschungsvorhaben, die sich auf die eigene pädagogische Vermittlungspraxis richten, nützlich werden. Inzwischen hat sich das hier entwickelte method(olog)ische Vorgehen in einem weiteren Forschungsprojekt, in dem ich die Herangehensweise auf die ethnographisch-empirische Gewinnung und Interpretation von Material übertragen habe, weiterhin als nicht nur machbar, sondern auch als ertragreich bewährt³.

Der Beitrag dieses Buches zur Ästhetischen Bildung im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung verortet die inhaltliche Fragestellung nach dem Sinn des Ästhetischen im Unterricht zunächst an der Schnittstelle zwischen dem Diskurs der künstlerischen Fachdidaktik und dem unterrichtswissenschaftlichen Reformdiskurs. Auf diesem damaligen Kontext, der inzwischen etwa ein Jahrzehnt zurückliegt, bauen insbesondere die theoretischen Suchbewegungen und schließlich auch die inhaltlichen Akzentuierungen in der phänomenologisch-

² Vgl. u.a. Kokemohr, R.: Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie, in: Koller, H.-Ch.; Marotzki, W.; Sanders, O. (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Bielefeld 2007. S.13-68

³ Vgl. Engel, B.: Bildung im Ort der Zeit – eine reflexive Begegnung von schulischer, künstlerischer und forschender Praxis, in: Brinkmann, Malte (Hg): Erziehung - Phänomenologische Perspektiven. Köhnen und Neumann, Würzburg 2010, S. 179 -202

hermeneutischen Erschließung auf. Aus diesem Grund habe ich in dieser 2.Auflage auf eine Aktualisierung zum Stand der Diskurse verzichtet, da die Schlüssigkeit des Argumentationsgangs im Ganzen dabei gelitten oder neu hätte angelegt werden müssen. Teile von Kapitel I und insbesondere Kapitel II sollten deshalb als Reflexionsbewegungen gelesen werden, die sich auf den damaligen Stand der Diskussion gegründet haben. Interessant für die/den fachdidaktisch historisch Interessierte/n könnte dabei allerdings sein, dass sich die aktuell kultivierte fachdidaktische Uneinigkeit hinsichtlich der Ausrichtung des Fachprofils Kunst hier nochmals aus einer früheren Perspektive etwas anders lesen lässt. Während man aktuell die bestehenden Polarisierungen zwischen Orientierungen an Bildkompetenz oder einer Ausrichtung an künstlerischer Bildung⁴ auch als Folgeentwicklungen der unterschiedlichen Ausrichtungen der fachdidaktischen Vorgänger Gunter Otto und Gert Selle interpretiert, zeigt sich aus der hier vorgestellten Perspektive, dass die aktuellen Differenzen sich gar nicht so eindeutig auf die damaligen Positionen der beiden Fachdidaktiker zurückführen lassen. Im Kapitel II werden diese noch aus der unmittelbaren Nähe zum damaligen Diskurs ausführlich referiert und diskutiert unter der Fragestellung der Übertragbarkeit der jeweiligen Erkenntnisse auf die allgemeine Unterrichtswissenschaft. So hat bspw. Otto die von ihm entwickelten Auslegungsprozeduren und Perzeptbildungen im Umgang mit Bildern in seiner späten Zeit vor dem Horizont eines prinzipiell weiten Fachverständnisses und auf der Grundlage erkenntnistheoretischer, an ästhetischer Rationalität und ästhetischer Erfahrung begründet. Hingegen zeigt sich die Ausrichtung von Selle, der mit seinen damaligen Bezügen auch zu Beuys und zur Gegenwartskunst gerne als Impulsgeber zur Ausrichtung an einer künstlerischen Bildung genannt wird, auch mit sehr starken Akzenten im Bereich der ästhetisch-sinnlichen Wahrnehmungs-sensibilisierung.

Die in Kapitel III vorgenommene Beschreibung und Interpretation zweier Erinnerungsbilder an Unterrichtssituationen im Fach Kunst und im Fach Mathematik versuchen den sich im zeitlichen Verlauf entwickelnden Zusammenhang zwischen den inhaltlichen, den methodisch-didaktischen und den interaktiv-sozialen Entscheidungen und Handlungsverläufen im Rahmen einer gemeinsamen sinnlich-leiblichen Gegenwärtigkeit in der Unterrichtssituation exemplarisch sichtbar und nachvollziehbar zu machen und bieten eine hermeneutische Auslegung an. Insbesondere in der Mathematikstunde in einer 6.Klasse wird dabei deutlich, wie die Fruchtbarkeit von Denk- und Reflexionsprozessen der Einzelnen, aber auch der Gruppe abhängt von der interaktiv-sozialen Teilhabe an dem Geschehen und dabei gebunden ist an die leibliche Situietheit, die sich

⁴ Vgl. Peez, G.: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2008, S.73ff.

vorgängig, d.h. grundierend als relevant zeigt und immer wieder neue aktuelle pädagogisch-didaktische Antworten herausfordert.

Die erinnerte Kunststunde thematisiert, auch wenn sie inzwischen schon etliche Jahre zurückliegt, eine sehr aktuell diskutierte Problematik, nämlich die Frage nach den Möglichkeiten von Partizipation im Rahmen der institutionell vorgegebenen Ordnung⁵. Deutlich wird hier die Differenz und das Spannungsfeld zwischen einer an der formalen Pflichterfüllung orientierten Schülerhaltung und dem darauf aufbauenden formal korrekten Schülerverhalten und einer Teilhabe, die auf Eigeninteresse und Mitverantwortlichkeit basiert. Interessant erscheint dabei insbesondere, dass die Differenz beider Haltungen sich als sinnlich-leiblich wahrnehmbares Phänomen erschließt und zumindest augenscheinlich zunächst nicht formal und äußerlich beobachtbar ist.

In Kapitel IV gründet sich auf dem inneren Verlauf dieser beiden und der in der Einführung geschilderten Unterrichtssituationen das Modell einer konstitutiven Entwicklungslogik, die sich in allen Unterrichtsstunden wiederfinden lässt, vor dem Hintergrund phänomenologischer und ästhetisch-hermeneutischer Philosophien. Im Rahmen dieser theoretischen Konklusion zeigen sich leibliche sowie sprachliche Antworten und Impulse verknüpft mit Erinnerungen und Erwartungen, die gesellschaftlich und institutionell vorbestimmt in das Gefüge der Situation hineinspielen. Es zeigen sich zugleich pädagogisch-didaktische Handlungs- und Vermittlungsperspektiven dahingehend, dass im Performativwerden dieser gemeinsamen Situiertheit die vorhandenen Spielräume für die Öffnung von Prozessen im Sinne der Ermöglichung von Bildungsbewegungen genutzt werden können. Im Rahmen meiner weiteren schulischen und universitären Vermittlungspraxis hat sich diese Logik der Notwendigkeit einer nicht nur sprachlich, sondern darin und darüber hinaus auch mimetischen und leiblichen Begegnung und Gewährwerdung als Grundierung einer performativen und auf demokratische Partizipation angelegten Verständigung als elementar bestätigt⁶. Das Kapitel IV schließt mit der Reflexion von Bezügen und Differenzen zur schulischen Reformphilosophie von John Dewey ab.

⁵ Vgl. Göhlich, Michael; Hopf, Caroline; Tröhler, Daniel (Hg.): Persistenz und Verschwinden. Persistence and Disappearance – Pädagogische Organisationen im Historischen Kontext. Educational Organisations in their historical Contexts, Wiesbaden 2008

⁶ Vgl. u.a.: Engel, B.: Der bewegte Raum – Schulische Bildung braucht lebendige Ordnungen. In AHAEs 20/2010 - Pädagogische Hochschule Oberösterreich (Hg): Der Imperativ des Raums, Linz, S. 5-7; sowie: Engel, B.: Zielorientierung und Leere - offene Aufgabenstellungen und der intersubjektive Prozess. In : Tischer, A.; Stelter, C. (Hrsg) KLIP 2 - Prozesskunst in der Schule II - eine Annäherung in Theorie und Praxis. Berlin 2005: ARCult Media S. 18-21.

Das Buch endet in Kapitel VI mit konkretisierten Schlussfolgerungen und Konsequenzen für die Planung und Gestaltung von Unterricht sowie für die didaktische Gestaltung von Seminaren im Rahmen der Lehrerbildung. Die abschließenden philosophisch abstrakt gehaltenen Überlegungen zur Unterrichtsplanungsarbeit würde ich aus aktueller Perspektive etwas pragmatischer und kontinuierkeitsbezogener akzentuieren, ohne jedoch die grundsätzliche immer auch existenzielle pädagogische Verantwortung für das Geschehen zu relativieren.

Die vorliegende Ausgabe unterscheidet sich – abgesehen vom Ersatz der Danksagung durch dieses Vorwort, einer Rücknahme von Markierungen, einer kleinen Änderung in der Überschrift von Kapitel VI 2, einer durch das Vorwort verschobenen Fußnotennummerierung und ergänzten Literaturliste - in Seitenzahlen und Layout, nicht von der Buchveröffentlichung, die 2004 bei Waxmann erschienen ist.

Inhalt

	Vorwort zur Online-Publikation	7
	Prolog	13
0	EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMSTELLUNG	15
	Begegnung mit Gegenwart	
I	ZUM ORT DER FRAGESTELLUNG	22
	1. Der Aufklärungsanspruch ästhetischer Erziehung	24
	2. Vom instrumentellen Lernen zur Gestaltung des Unterrichtsarrangements	31
II	KUNST ODER UNTERRICHT?	39
	1. Ästhetische Arbeit als Alternative zur Unterrichtspädagogik? – Gert Selle	41
	2. Alphabetisierung als Aneignungs- oder Anpassungsstrategie? – Klaus Mollenhauer	48
	3. Das andere Modell des Lernens – Gunter Otto	53
	3.1 Ästhetische Rationalität als Sonderfall des Lernens	54
	3.2 Das Ästhetische als Ferment in allen Lernprozessen	57
	4. Ästhetische Bildung als Aufgabe – Wolfgang Schulz	63
	4.1 Partizipation und Kritik als Bedingung einer >reservatio mentalis<	63
	4.2 Ästhetische Erfahrung als neue Sinnentdeckung	67
	4.3 Die Leistungen der Mimesis	68
	5. Zusammenfassende Schlussfolgerungen	71
	6. Offene Fragen und methodische Konsequenzen für den weiteren Forschungsweg	79

III	ERINNERUNGSBILDER ALS SINNORIENTIERUNGEN	84
1.	Vom sozialen Sinn der Sinne	84
2.	Partizipation: Reformimpuls oder Anpassungsstrategie?	99
IV	DIE HERMENEUTISCHE BEDEUTUNG DES ÄSTHETISCHEN IM UNTERRICHT	115
	theoretische Weiterführung	
1.	Das Verstehen beginnt mit den Anderen	116
2.	Ankommen am gemeinsamen Ort und Öffnung zu neuer Erfahrung	119
3.	Verstehen heißt Nachvollziehen und Vorstellen, was der Andere meint	126
4.	Vermitteln heißt Spürbar- und Sichtbar-werden-lassen, worum es geht	134
5.	Sinnentdeckung und neues Verstehen im Blick zurück	138
6.	Gelingender Unterricht heißt, gemeinsam an einer neuen Entwicklung teilhaben	141
7.	Der politische Sinn des Ästhetischen in der Gemeinsamkeit des Handelns und Sprechens	144
8.	Bezüge und Differenzen zur schulischen Reformphilosophie John Deweys	150
8.1	Erfahrungsoffenheit und Partizipation als Impulse einer inneren Schulreform	150
8.2	Die lebensphilosophischen und idealistischen Einflüsse auf Deweys Konzept der Selbstverwirklichung	153
8.3	Der hermeneutische Sinn der ästhetischen Erfahrung bei J. Dewey	156
8.4	Schlussfolgerungen	163

V	DER ZUGANG ZUR ERFAHRUNGSWIRKLICHKEIT IM FORSCHUNGS- UND ERKENNTNISWEG DIESER ARBEIT	166
VI	ANSÄTZE ZU EINER INTEGRATION DES ÄSTHETISCHEN IN DEN UNTERRICHT	180
	Eine theoretische und praktische Aufgabe	
1.	Zusammenfassende Schlussfolgerungen	180
2.	Differenzerfahrung als Potential für den Unterricht und für die Qualität des Bildungsgeschehens	183
3.	Erfahrungsorientierung und künstlerische Aneignungs- und Ausdrucksformen in der Lehrerbildung	186
3.1	Reflexive Verknüpfungen zwischen Praxis und Theorie	187
3.2	Selbsterziehung durch die Kunst und Übungen als Zugänge zur Gemeinsamkeit einer Lebens- und Lernsituation	188
4.	Unterricht planen heißt Teilhabe entwickeln	191
4.1	Zur Reflexionsebene	191
4.2	Das Reflexionsfeld der didaktischen Phantasie	192
4.3	Antizipation im Vorstellungsbild	194
4.4	Sinnorientierte Eingrenzung statt Operationalisierung	197
4.5	Transzendierung im Entscheidungsmoment	199
	LITERATUR	203

Prolog

Solange unser Unterricht unter Stoff- und Zeitdruck steht, kann kein Denk-Druck aufkommen und der Lehrer muss sich von dieser Aufgabe dispensiert fühlen ... Und die Eltern gar, besonders die deutschen, sind schon ganz daran gewöhnt, die Schule für ein Wettrennen zu halten, bei dem die ‚Guten,‘ von den ‚Schlechten,‘ nicht aufgehalten werden dürfen. Sie sehen das Miteinander-Arbeiten als ein Unwesen an, bei dem der Bessere nur Zeit verliert, indem er den Dummen ‚hilft,‘ und auch dem Lehrer hilft, dessen Sache das doch eigentlich wäre. Sie ahnen nichts von dem, was ein ‚Helfender,‘ gewinnt. Man kann ihnen keinen Vorwurf machen, da unsere Schule den Schnellen mit dem Begabten zu verwechseln nahe legt und das Überholen belohnt ... Den Kindern kann man diesen Konkurrenz-Wahn ganz gut abgewöhnen. Sie erwärmen sich für das Miteinander-Denken, sie erfahren wie befreiend es ist, und Kräfte (weil Freude) auslösend, wenn man nicht mehr aus Ehrgeiz und Notenfurcht ‚arbeitet,‘ sondern wenn es in einem aus sachlichen Motiven zu arbeiten anhebt ... Mag das Ziel auch so unerreichbar scheinen wie der Weltfriede, so utopisch wie die Gesundheit: Der Unterricht sollte dahin wenigstens seine Richtung nehmen, dass jeder einzelne Schüler sich mitverantwortlich fühle dafür, dass alle verstehen.

Martin Wagenschein⁷

Der Lebensprozess ist, so gesehen, vergleichbar mit dem Schreiben eines Gedichtes. Wenn ich ein Gedicht schreiben will, gibt es keinen Sinn, wenn die Buchstaben a und b gegeneinander streiten, sondern nur, wenn sie sich verbünden. Nur dann können sie etwas ausdrücken, was kein Buchstabe allein ausdrücken kann ... Die Lebendigkeit besteht darin, dass etwas schwingen kann, dass sie auf kleine Impulse reagieren kann. Dazu aber braucht sie verschiedene Kräfte, die so gegeneinander stehen, dass dieses Spiel doch möglich bleibt. Die Gegenkraft ist nicht der Feind der Kraft, sondern genau die Kraft, die ich brauche, um im Gleichgewicht zu bleiben. Wir aber glauben, wir seien in einer guten Situation, wenn wir alle Gegenkräfte niedergerungen haben ... Der Sozialdarwinismus sagt in seiner trivialen Auslegung, dass der Stärkste im Wettkampf aller gegen alle gewinnt. Dagegen meine ich, dass es im Wettkampf stets darum geht,

⁷ Wagenschein, M.: Verstehen lehren, Weinheim/Berlin 1968, S. 98–99

das System zu stabilisieren. Wesentlich ist dabei, dass das Spiel der Natur, das die Evolution vorangetrieben hat und in das wir selbst involviert sind, nicht ein Spiel ist, in dem es um ein „du oder ich“, geht, sondern dass es ein Plus-Summen Spiel ist. Derjenige hat die besten Überlebenschancen, dem es nicht nur gelingt, seine eigene Situation, sondern auch die seiner Umgebung zu verbessern.

Hans-Peter Dürr⁸

⁸ Dürr, H.-P.: Die Welt wird in jedem Augenblick neu geschaffen, in: Lippe, R. zur (Hrsg.): Poiesis 11, Hohengehren 1999, S.17

Kapitel 0

Einführung in die Problemstellung

Begegnung mit Gegenwart

Ich sitze mit den 11 Schülerinnen und Schülern meines Grundkurses des 11. Jahrgangs im Klassenraum. Hinter uns liegt eine gute und produktive gemeinsame Arbeitszeit. Heute arbeiten sie an ihren Klausuren, gestalten Farbwirkungen mit farbigen Papieren, kommentieren den Prozess und reflektieren ihre Ergebnisse. Da ich den Eindruck habe, dass alle gut mit der Aufgabenstellung zurecht kommen, bin ich mit der Durchsicht der Arbeiten eines anderen Kurses beschäftigt.

Noch gedankenversunken hebe ich den Kopf und betrachte die Jugendlichen bei der Arbeit, einen nach dem anderen und ich empfinde dabei eine Besonderheit in der Situation. Die Anspannung und Angst, die die Atmosphäre in solchen Situationen oft bestimmt, ist einer ruhigen und intensiven Konzentration gewichen. Die Körperhaltungen und Gesichter wirken entspannt und gleichzeitig wach. Jede, jeder ist ganz auf sich, die Sache und den Umgang mit dem Material konzentriert, nicht ängstlich und heimlich im konkurrierenden Vergleich mit den anderen. In dieser Art Intensität der Konzentration wirken sie der Außenwelt fast entrückt und ich bin froh über dieses Wirken und Zusammenwirken in der Situation. Ich wende mich wieder meiner eigenen Arbeit zu, die auch mir gut von der Hand geht.

Nach einer ganzen Weile blicke ich auf die Uhr. Es bleiben noch gut zehn Minuten Arbeitszeit bis zum Klingeln und ich frage mich, ob es ihnen gelingen wird, in der Zeit zu bleiben. Die Schülerinnen und Schüler scheinen inzwischen alle mit dem schriftlichen Teil der Aufgabenstellung beschäftigt. Ich stehe auf, gehe leise durch den Raum, bewege mich vorsichtig an den Arbeitenden vorbei, versuche sie nicht zu stören und trotzdem meine Anwesenheit in Erinnerung zu rufen.

Zurück an meinem Platz registriere ich, wie so mancher versunkene Körper sich langsam wieder zu regen beginnt. Einige blicken mich kurz an, andere strecken ihre Rücken oder sehen beiläufig auf die Uhr. Nur Eric und Swantje bleiben noch ganz in ihrer Versunkenheit. Es widerstrebt mir, ihre Konzentration durch einen Hinweis auf die Zeit zu unter-

brechen, gleichzeitig befürchte ich, dass sie irgendwann einfach abbrechen müssen. Ich lasse sie weiterarbeiten.

Die Stunde neigt sich dem Ende. Einer nach dem anderen schließt die Arbeit langsam ab und bringt sie mir. Das geschieht ganz in Ruhe und ich bin froh, dass sie auf diejenigen, die noch arbeiten, Rücksicht nehmen. Auch Eric sortiert inzwischen sein Material und seine Blätter. Nur Swantje arbeitet nach wie vor mit voller Konzentration.

Ich stehe im Raum, inzwischen allein mit ihr, und müsste sie jetzt eigentlich um den Abschluss der Arbeit bitten, denn gleich wird die neue Stunde beginnen, mit allem was dazugehört. Aber ein innerer Widerstand hält mich zurück.

Ich kann mich nicht mehr erinnern, ob es kurz vor, oder kurz nach dem Klingeln war, als schließlich auch Swantje abgab. Ich erinnere mich aber noch sehr deutlich an den Augenblick der Begegnung mit ihrem strahlenden Gesicht, als sie mir ihre Arbeit überreichte.

Diese Prüfungssituation aus der Zeit meiner Tätigkeit als Kunstlehrerin an einem Gymnasium ist mir auf dem Forschungsweg dieser Arbeit immer wieder in Erinnerung gekommen. Was war die Besonderheit an dieser im Grunde ganz normalen Unterrichtsstunde, dass sie doch so aus dem Fluss des Alltäglichen hervortrat und eine bleibende Spur in meinem Gedächtnis hinterließ?

Anzunehmen, dass es zunächst die Eigentümlichkeit des Kontrastes war, die Tatsache, dass sich gerade während einer scheinbar formalen – und häufig von den Beteiligten als fremdbestimmte Pflichtübung verstandenen – Klausurarbeit, das Gefühl eines pädagogischen Gelingens einstellte. Womit aber sollte sich dieser „doch nur subjektiv“ empfundene Eindruck begründen lassen, außer mit dem frohen Gesicht einer Schülerin am Ende der Stunde und einer recht entspannten Atmosphäre während der Prüfungssituation? Sicherlich, auch in den praktisch-theoretischen Ergebnissen dieser Arbeit hatte sich bestätigt, dass es den Schülerinnen und Schülern gelungen war, ihre Vorerfahrungen mit Material und Farbe sowie ihr Wissen über die ihnen zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten in einem neuen Gestaltungszusammenhang zu aktualisieren, für die Lösung einer bisher unbekannten Problemstellung zu nutzen sowie dabei teilweise ganz neue Zusammenhänge zu entdecken und Antizipationen zu vollziehen.

Die Besonderheit des beschriebenen Geschehens aber schien nicht nur ,als reine Zufälligkeit einer guten Stimmung und Atmosphäre,, eine der wichtigen Bedingungen für das Gelingen dieser Ergebnisse gewesen zu sein, sondern ich vermutete einen systematischen Zusammenhang. Was hatte die Art der künstlerisch-gestalterischen Aufgabenstellung mit dem beschriebenen Klima einer spezifischen Konzentration und zugleich auch Achtsamkeit zu tun? Woraus speiste sich mein Eindruck, dass trotz oder besser in der individuell gerichteten Aufmerk-

samkeit auch ein Zusammenwirken aller spürbar wurde und warum wirkte sich diese Qualität des Geschehens offenbar auch auf die guten Ergebnisse der Klausuren aus? Gab es eine Interdependenz zwischen der künstlerisch-wahrnehmungsoffenen Haltung, die die Aufgabenstellung herausforderte, dem hier spürbar werdenden Zusammenwirken des Geschehens und dem Gelingen der Leistungsergebnisse?

Aber auch ich war involviert in diesen Vorgang. Der Unterschied zwischen dem, was sich hier vollzog und der „üblichen Routine“, schulischen Alltagshandelns wird jedenfalls mit dem nahenden Ende der Stunde abrupt in Erinnerung gebracht als es darum geht, auf den zeitlichen Rahmen des Geschehens zu achten. Offenbar lag in diesen beiden kurzen Momenten, die eine Entscheidung von mir herausforderten, ob ich in den Fluss der Handlung eingreifen sollte oder nicht, eine zentrale Bedeutung. Ich entschied in der damaligen Lage gegen die „Macht der Routine“, Das hieß, der betroffenen, fast volljährigen Schülerin nicht nur die Lösung der Aufgabenstellung sondern auch eine Mitverantwortung für die Situation zuzutrauen und ihr nicht mit dem Hinweis auf den formalen Rahmen ihrer Pflichterfüllung eine noch vorhandene Unselbständigkeit oder gar nur auf den eigenen Vorteil bedachte Absichten zu unterstellen. Mag sein, dass sie dies bewusst oder unbewusst spürte. Jedenfalls war ihre Haltung bei der Abgabe ihrer Arbeit von einem gesunden Stolz und einer sichtbaren Zuversicht hinsichtlich des Ergebnisses ihrer eigenen Leistung geprägt sowie einem frohen Moment, mir dies vermitteln zu können.

Die kurzen Momente meines Zögerns waren aber damit zugleich eine Art Leistungsprüfung für mich selbst. Sie stellten mich vor die Herausforderung, die sich während der gemeinsamen Unterrichtszeit herausgebildete und wiederholt gezeigte Bereitschaft der Schülerin, das gemeinsame Unterrichtsgeschehen verantwortlich mitzutragen, auch weiterhin zu unterstellen und ihr dies auch nun, im Ernstfall der Prüfungslage, zuzutrauen. Oder hätte ich diesen begründeten Vertrauensvorschuss der Kälte einer formellen Hierarchie opfern sollen? Sicherlich, – der Einwand mag vielen auf der Zunge liegen – ein lenkendes Eingreifen von mir wäre notwendig geworden, wenn die Schülerin diesem Zutrauen nicht entsprochen hätte. Sie hat aber!!

Wie konnte nun vor einem wissenschaftlich gesicherten Wissens- und Erfahrungshintergrund verstanden werden, welche Bedeutung diese nicht sichtbare, aber spürbare Wirklichkeit für die Entwicklung von Lern- und Bildungsprozessen im Unterricht hatte und in welchem „vermuteten“, Zusammenhang stand sie mit den künstlerisch-praktischen Aneignungs- und Ausdrucksformen innerhalb meiner Tätigkeit als Kunstlehrerin? Warum wurde ich zudem die Vermutung nicht los, dass von den Momenten, in denen es gelang, pädagogisch-didaktisch sensibel auf ein solches „inneres Geschehen“, zu reagieren, ein Impuls für die Schülerinnen und Schüler ausging, eine veränderte und selbstverantwortlichere

Haltung gegenüber ihren eigenen Lernprozessen sowie den institutionellen Vorgaben einzunehmen?

Mir selbst forderte solche Art Offenheit eine Aufmerksamkeitshaltung ab, die sich einer rein äußerlichen Funktionalität der alltäglichen schulischen Lernorganisation entgegenzustellen schien. In der oben geschilderten Prüfungssituation wurde mir dies in den kurzen Momenten des Zögerns bewusst. Meine damalige Entscheidung, nicht mit einer gezielten Maßnahme auf das Verhalten der Schülerin Einfluss nehmen zu wollen, berührt deshalb über diese konkrete Situation hinaus auch einen zentralen und nicht ganz einfachen Aspekt der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion.

Liegt nicht die eigentliche Aufgabe der Profession des Lehrers doch darin, lenkend und strukturierend das Steuer über den Verlauf eines Unterrichtsgeschehens in der Hand zu halten und sich nicht zögernd, oder gar zurückhaltend zu verhalten, wenn eine Schülerin ‚droht, vom Kurs abzuweichen,‘? Erfordern nicht gerade die aktuellen kritisch diskutierten Ergebnisse der Leistungen des deutschen schulischen Bildungssystems⁹, wenn nicht den autoritären, dann aber zumindest, diesen lenkenden Zugriff wieder sichtbarer und deutlicher zu vollziehen? Und wird mit solchem ‚Zurücktreten des pädagogischen Zugriffs,‘ nicht die Verantwortlichkeit des Lehrers für ein ordnungsgemäßes Funktionieren des Vermittlungsgeschehens vernachlässigt?

Die reformpädagogisch orientierte Unterrichtswissenschaft aber versucht nicht erst seit kurzem solche Art ‚zentraler Steuerung,‘ durch die Lehrerinnen und Lehrer im Unterrichtsgeschehen durch eine Vielzahl an handlungsorientierten Zugängen und Unterrichtsformen zurückzunehmen¹⁰, um damit den Schülerinnen und Schülern mehr demokratische Mitverantwortung an der Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse zu ermöglichen. Schwieriger wird das Problem spätestens dann, wenn es um das Thema der Leistungsüberprüfung geht. So sieht z.B. H. Rauschenberger einen zwar nicht unproblematischen, aber dennoch grundsätzlich nicht auflösbaren Zusammenhang zwischen ›Leistung und Kontrolle‹ und beschreibt den Wechsel zwischen einer reformorientierten, einfühlsamen Haltung der Lehrer während des normalen Unterrichts zur Situation der Leistungsüberprüfung folgendermaßen: „Wenn die Lehrer ihre Vermittlungsfunktion derart auf die Situation von Schülergruppen oder Einzelschülern zuschneiden, so entsteht zwischen ihnen und den Schülern ein relativ vertrautes Klima, in dem sich die Kinder oder Jugendlichen leichter auf die angebotenen Themen einlassen. Umso größer ist der Wechsel, wenn es daran geht zu prüfen, was eigentlich gelernt worden ist. An dieser Stelle ändert sich die Funktion der Lehrenden. ...

⁹ Vgl. Baumert, J., u.a. (Hrsg.) PISA 2000, Zusammenfassung zentraler Befunde, Schülerleistungen im internationalen Vergleich, Berlin 2001

¹⁰ Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel I 2. dieser Arbeit.

Man kennt den plötzlichen Wechsel in die amtliche Pose auch von anderen Berufen her ... Unabhängig von der Art der Funktion scheint der Ernst zu wachsen, sobald man in professioneller Funktion tätig ist ... Bei den Lehrern verschärft sich diese Wendung noch, weil ihnen der Beruf des Vermittelns zunächst einen verträglichen und einigermaßen einfühlsamen Umgang abnötigt. Wenn sie nun in gleicher beruflicher Rolle die Funktion wechseln, indem sie vom Lehren zum Prüfen übergehen, empfinden dies viele Schüler als unecht. ... Im Prinzip ist diese widersprüchliche Doppelrolle des Helfers und des Ordnungshüters nicht auflösbar ... Lehren und Lernen ändert sich im Prüfungsfall in eine Leistung, zu deren Voraussetzungen die isolierte Individualität gehört.“¹¹

Rauschenberger argumentiert hier sicherlich nicht nur aus seiner persönlichen unterrichtswissenschaftlichen Perspektive und Überzeugung. Wer, der im alltäglichen Geschäft des Unterrichtens tätig und verantwortlich ist, vermag ernsthaft dieser Forderung nach ›isolierter Individualität‹ in Prüfungssituationen eine andere Vorstellung entgegenzusetzen?

Dieser Auffassung stellt sich nicht nur ein Bewusstsein der Intersubjektivität entgegen, sondern auch die Erfahrung in dem von mir beschriebenen Erinnerungsbild, ohne dabei die Verantwortlichkeit für die beschriebene Prüfungssituation zu relativieren, sondern in dem Bemühen, die Kontinuität pädagogischer Verantwortlichkeit gegenüber den Schülerinnen und Schülern auch in der Prüfungssituation zu bewahren. In der individuellen Konzentration jeder Schülerin und jedes Schülers war während des gesamten Zeitraums, in dem sie an ihren Klausuren arbeiteten, ein *Zusammenwirken (innerhalb der Situation) spürbar* und es schien sich am Ende der Stunde in den beschriebenen Schlüsselmomenten eine weitergehende Herausforderung an mich zu stellen, dieses unsichtbare, aber unser aller Produktivität *„tragende Gewebe menschlicher Bezüge“*¹² sowie die fragile Balance eines *Miteinander* eben nicht zu relativieren. Damit dies gelang, war es gerade nicht sinnvoll und angebracht, in einer *Geste des Zugriffs* das Verhalten der betroffenen Schülerin beeinflussen und lenken zu wollen, sondern sinnvoller – zunächst scheinbar paradox –, einen Schritt zurückzutreten, um ihr den Spielraum zu lassen, den sie dazu benötigte, eigenverantwortlich zu handeln, denn ich konnte voraussetzen, dass ihr die Spielregeln bewusst waren. Erst dieses Zurücktreten von meiner Seite führte zu einem Freigeben des Handlungsraums und damit auch dazu, dass sie die Herausforderung, die das Geschehen an sie stellte, überhaupt ergreifen konnte. Dass sie dies dann auch tatsächlich getan hat, war natürlich nicht kalkulierbar, wenn auch, auf Grund der Kenntnis, die ich

¹¹ Rauschenberger, H.: Umgang mit Schulzensuren, Funktion - Entwicklung - Praxis, in: Rauschenberger, H. (Hrsg.): Leistung und Kontrolle, Weinheim/ München 1999, S. 82–83

¹² Der Ausdruck „tragendes Gewebe menschlicher Bezüge“ stammt von Hannah Arendt. Er wird im Kapitel IV in dieser Arbeit näher erläutert sowie vor allem von H. Arendt in: Vita activa, München 1999

von ihr hatte, begründet zu vermuten. Eigentlich aber war es erst der darauf folgende kurze Moment der *Begegnung* mit Swantje, als sie mir ihre Arbeit überreichte, der bei mir eine bleibende Erinnerung hinterlassen hat. Ob dies auch bei ihr der Fall war, kann zwar im Rahmen dieser Arbeit nicht mit Sicherheit festgestellt werden, es erscheint aber nicht ganz unwahrscheinlich, dass auch sie diese Begegnung weiterhin zu selbstverantwortlichem Handeln und einer inneren Bereitschaft, Leistungen zu erbringen, ermutigt haben könnte. So zeigt sich im Nachhinein die *Begegnung* als der eigentliche *hermeneutische Ort*, an dem sich das Bildungsgeschehen vollzieht.

Diese Forschungsarbeit greift die Spur zu den Orten solcher Begegnung sowie die Suche nach den Bedingungen ihres Zustandekommens weiter auf. Vor welchem hermeneutischen Horizont kann die in der beschriebenen Situation spürbar gewordene und vermutete Interdependenz zwischen einer an das Ästhetische gebundenen spezifischen Wahrnehmungsoffenheit sowie den inhaltlichen und sozialen Vorgängen des Bildungsgeschehens im Unterricht verstanden werden und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für eine pädagogisch-didaktisch verantwortliche Haltung?

Indem diese Frage sowohl den fachdidaktischen als auch den allgemeindidaktischen unterrichtswissenschaftlichen Diskurs betrifft, wird im ersten Teil der Abhandlung nicht nur versucht, die Entwicklung der Diskurse vor diesem Fragehorizont seit der gesellschaftskritischen Wende zu rekonstruieren, sondern auch den Ort der Problemstellung in der Berührungszone der beiden Diskurse genauer zu bestimmen.

Im Weiteren bemühe ich mich darum, den Vorgang des Bildungsgeschehens im Unterricht konsequent selbst im Bewusstsein der intersubjektiven Begründetheit zu reflektieren, verbunden mit dem Versuch, die Kontinuität des hermeneutischen Verstehens im Forschungs- und Erkenntnisprozess im Sinn von H.G. Gadamer's philosophischer Hermeneutik¹³ nicht zu unterbrechen. Das führt in der Konsequenz zum Schritt eines über die Verfahren der qualitativen empirischen Sozialforschung bewusst hinausgehenden Zugangs, nicht einer teilnehmenden Beobachtung, sondern einer beobachtenden Teilhabe. Im Zentrum der Arbeit steht deshalb der Versuch, zwei weitere Erinnerungen aus der eigenen beruflichen Praxis sichtbar und zugänglich zu machen und vor dem hier aufgeworfenen Problem zu reflektieren. Diese Analyse mündet in ein theoretisch-konstitutionslogisches Modell der intersubjektiven Konstitution von Bildungs- und Lernvorgängen im Unterricht, das dem Ästhetischen eine entscheidende Bedeutung zuweist.

¹³ Vgl. hierzu das Kapitel V über den Forschungszugang in dieser Arbeit sowie Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode, Tübingen 1965

Die Arbeit endet mit Bezügen und Differenzen zur Reformphilosophie John Deweys sowie dem Ausblick einer philosophisch-theoretischen Reflexion zur Unterrichtsplanungsarbeit.

Kapitel I

Zum Ort der Fragestellung

Die Frage nach dem Sinn des Ästhetischen im Unterricht ist äußerst allgemein und konkret zugleich. Allgemein verweist sie auf die Frage nach dem Sinn des Ästhetischen in der menschlichen Lebenspraxis, sowohl individuell lebensgeschichtlich als auch sozial und gesellschaftlich und damit auf einen grundsätzlichen bildungstheoretischen Problemzusammenhang. Konkret bezieht sie sich auf eine ganz bestimmte Lebenssituation, nämlich die Unterrichtssituation von Kindern und Jugendlichen mit ihren Lehrerinnen und Lehrern innerhalb der Institution Schule und so auch auf die Gegenwärtigkeit eines konkreten empirischen Geschehens. Gemeinsam verweisen beide auf das Verhältnis von Theorie und Praxis, nicht nur als Pole eines geistigen Spannungsfeldes in der wissenschaftlichen Reflexion, sondern zugleich auf die Praxis der Vermittlung und der Verständigung zwischen Universität, Schule und Gesellschaft. Ob und wie es gelingt, diese verschiedenen Reflexionsebenen und praktischen Handlungsfelder zu verknüpfen, hat nicht zuletzt eine gesellschaftspolitische Bedeutung. Die vorliegende Forschungsfrage weist damit über den rein fachdidaktischen Rahmen des Unterrichtsfaches Kunst/Ästhetische Erziehung hinaus und erweitert die Problemstellung dahingehend, welches Verständnis des Ästhetischen einer solchen Erhellung und Verknüpfung der verschiedenen Reflexionsebenen, sowie der ihnen zugrunde liegenden Handlungssituationen entgegenkommt.

Der forschende Blick führt zu Beginn in zwei verschiedene unterrichtswissenschaftliche Diskurse. Zunächst in den fachdidaktischen Diskurs, insofern er allgemeine, über das Fach Kunst hinausgreifende Bildungsansprüche formuliert und in der Folge in den Diskurs der allgemeinen Unterrichts- und Erziehungswissenschaft, insofern sich aus den Problemstellungen und Notwendigkeiten des Forschungsstandes Hinweise für einen aktuellen Sinn des Ästhetischen ergeben. Beide Disziplinen sollen dabei wiederum nicht als losgelöste, in sich geschlossene Diskurse mit einem isolierten Erkenntnisinteresse, sondern selbst als Impulse, aber auch als Antworten innerhalb einer gesellschaftlich-historischen Entwicklungssituation betrachtet werden.

Zunächst möchte ich versuchen, diejenigen inhaltlichen Bedeutungshintergründe und Bedeutungsverweise der Fragestellung, die für den heutigen Stand der

Problemlage konstitutiv waren, rekonstruktiv zu entschlüsseln, um so zu einer ersten *Erhellung dieser hermeneutischen Situation*¹⁴ zu finden.

Ich halte es dabei für sinnvoll, mit dem Diskurs der sechziger Jahre zu beginnen, da in dieser Zeit der Begriff der ästhetischen Erziehung offiziell in die Curriculumsdiskussion aufgenommen wurde. Zudem veränderten damals zwei grundsätzliche gesellschaftliche Ansprüche den Umgang mit und das Verständnis von Unterricht entscheidend. Einerseits forderte die „gesellschaftskritische Wende“, eine an politischen und emanzipatorischen Zielen und Ansprüchen orientierte curriculare und didaktische Argumentation ein, andererseits entwickelte sich im Rahmen der „Revision des Curriculums“,¹⁵ ein gesellschaftlicher Anspruch an Kriterien der wissenschaftlichen Objektivierung und Begründbarkeit von unterrichtsdidaktischen und methodischen Entscheidungen.

¹⁴ H.-G. Gadamer sieht eine solche *Erhellung der hermeneutischen Situation* als eine wesentliche Voraussetzung dafür, ein wirkungsgeschichtliches Bewusstsein zu entwickeln. Vgl. auch Kapitel V in dieser Arbeit, sowie Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode, Tübingen 1965

¹⁵ Vgl. hierzu Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied 1972. Durch die Einführung des Curriculumbegriffs war man bemüht, die vordem geisteswissenschaftlich orientierten Bildungs- und Lehrplantheorien durch Transparenz und Rationalität aller für den Unterricht relevanten Entscheidungen abzulösen.

I.1 Der Aufklärungsanspruch ästhetischer Erziehung

Der Diskurs der 60er Jahre sowie die Einführung des Begriffs *ästhetische Erziehung* in das fachdidaktische und damit auch schulische Curriculum war von Beginn an verbunden mit einer erzieherischen und politischen Vision. Diese Vision wurde damals entscheidend durch die Diskussionsbeiträge von Hartmut von Hentig und Diethart Kerbs geprägt und war verbunden mit dem Bemühen, das Selbstverständnis des Faches Kunst – eigenständig und in seiner Funktion und Position zu anderen Fächern – grundsätzlich neu zu bestimmen. Dieser Neuanfang war zugleich eine deutliche Abgrenzung gegenüber dem traditionellen Konzept der musischen Bildung. Diesem bis dahin noch weitgehend vorherrschenden Bildungskonzept im künstlerischen Bereich warf man einen wissenschaftlich nicht greifbaren Kunstbegriff vor, der das Fach zudem in eine reine Kompensations- und Randstellung gegenüber den anderen schulischen Fächern verwies¹⁶. H. von Hentig kritisierte 1967 den irrationalen Charakter der traditionellen Vorstellungswelten der *musischen Bildung*, die verbunden waren mit einer Erweckungssprache, die „... den Sachverhalt, den sie erhellen und erklären soll, heillos verdunkelt“¹⁷. Seinen Ansprüchen auf wissenschaftliche Begründbarkeit und Transparenz, auf Anbindung an die allgemeine Unterrichtswissenschaft und Einbindung in eine politisch-gesellschaftliche Orientierung hoffte von Hentig damals mit dem Neubeginn des Fachverständnisses als *ästhetischer Erziehung* näher zu kommen. In seinem Aufsatz *Ästhetische Erziehung* im politischen Zeitalter bezieht er sich ausdrücklich auf Schillers Briefe zur

¹⁶ Vgl. auch folgenden Ausschnitt aus den Rahmenrichtlinien der damaligen Zeit: „Musische Erziehung ... ist ein Gegengewicht gegen die einseitige Ausbildung des Intellekts“ in: Bildungspläne für die allgemeinbildende Schule in Hessen, II: Das Bildungsgut der Volksschulen (1957), S. 299; oder: „... zu den Grundlagen der Menschenbildung gehört die musische Erziehung. Sie gibt der Schularbeit einen wirksamen Schutz gegen die ständig drohende Gefahr, in einen rationalisierten und mechanisierten Lernbetrieb zu entarten.“ in: Die Schule in Nordrhein-Westfalen 7/ Richtlinien und Stoffpläne für die Volksschulen 1963, S. 36, zitiert in: Hentig, H. v.: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 357

¹⁷ Hentig, H. v.: Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter, in: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 356. Eine nähere Ausführung dieser Begrifflichkeiten gibt er auf S. 357: „Musische Bildung ist seit Platon zum Inbegriff der zweckfreien, ganz und gar indirekten Bildung geworden. Ihre Kennwörter sind: ganzheitlich, ursprünglich, eigenständig, Bildungsgehalt, Urphänomen ... das Schöpferische, das einfache und alle jene Komposita, die so tun, als entsprächen sie vorgegebenen Entitäten: Formwille, Gestaltkraft, Wirkmacht, Werkbereitschaft, Werksinn, Werkgesinnung etc. – „Bildung“ sucht dabei wie immer Anschluss an Höheres.“ Dem setzt er die Ansprüche einer modernen Didaktik entgegen: „... die Definition der Lernziele – eine strenge Ökonomie des Aufwands – einen nachweisbaren Zusammenhang mit den anderen Lehrveranstaltungen ...“ S. 356

ästhetischen Erziehung¹⁸ und schreibt: „Was auch immer Kunstpädagogen treiben und meinen – ihre wahre Aufgabe scheint mir ästhetische Erziehung und nicht musische Bildung zu sein. Ästhetische Erziehung will ausdrücken, dass die Bemühung nicht auf Kunstwerke, auf die musischen Gegenstände oder musischen Qualitäten im herkömmlichen Sinn aus ist oder gar auf sie beschränkt bleibt. Sie ist darum auch den Kunsterziehern nicht allein aufgegeben, die freilich ihre spezialisierten Anwälte sind – nicht zuletzt gegenüber den anderen Pädagogen.“¹⁹

In dieser Aussage waren zwei entscheidende Veränderungsimpulse enthalten. Einerseits relativierte er die Orientierung an der Kunst als alleinigem inhaltlichen Bezugsfeld, andererseits deutet er eine über das Fach hinausweisende, von den Wirkungen des Ästhetischen ausgehende *pädagogische Vision* an, die zwar in besonderer Weise von Kunstpädagoginnen und -pädagogen, aber nicht *nur* von ihnen, verfolgt werden sollte. Der *Ausrüstung und Übung des Menschen in der Aisthesis – in der Wahrnehmung* sprach er dabei eine zentrale Aufgabe zu. „Unser soziales Leben droht schon heute den Anpassungszwängen zu verfallen, die wir verabscheuen – nicht zuletzt weil wir bestimmten Wahrnehmungstereotypen verfallen: von Normalität, Jugendschönheit, Gesundheit, Aufgeräumtheit, vom Feind, vom Bösen, von Erfolg, von politischer Macht, reibungsloser Ordnung ...“²⁰. Dieser von ihm formulierte kritische und zugleich praktische Aufklärungsanspruch aber war gegründet auf einer anthropologischen und darin zugleich substanziellen Freiheitsvorstellung, die sich wesentlich auf Friedrich Schillers Briefe zur ästhetischen Erziehung gründete²¹.

¹⁸ Vgl. Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Hamburg 1949

¹⁹ Hentig, H. v., 1969, S. 357

²⁰ Hentig, H. v., 1973, S. 361

²¹ Entsetzt von der Brutalität und den Wirren der französischen Revolution versucht Schiller das Problem der Freiheit nicht primär moralisch und normativ, sondern qualitativ und substanziell zu fassen mit der Grundannahme, dass sich das politische Problem in der Erfahrung lösen lassen müsse. „Ich hoffe sie zu überzeugen ..., dass man um jenes politische Problem in der Erfahrung zu lösen, durch das Ästhetische den Weg nehmen muss, weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert.“ (Schiller, F.: 1949, S. 7) Der Ausgangspunkt seiner Problemlage war damit ein zutiefst praktischer, auf den er mit dem Entwurf eines anthropologischen Modells antwortete, in dem sich die *Utopie der Erfahrbarkeit einer freien und realen Bestimmbarkeit des Menschen* verbirgt. Dieser Wandel von den Zwängen in einen Zustand der *freien Stimmung* vollzieht sich durch einen Ausgleich der Kräfte von *Sinnlichkeit* (Materialtrieb) und *Vernunft* (Formtrieb) und charakterisiert das, was Schiller ästhetische Erfahrung nennt. Damit sieht er auch die Ursache des politischen Scheiterns der französischen Revolution primär in der Spezifik der menschlichen *Geisteshaltung*, sowie in dem Verhältnis dieser *Geisteshaltung* zur eigenen *Triebstruktur*, in der es den Menschen nicht gelingt, beide Kräfte miteinander zu versöhnen. So ergreift er das Problem der Freiheit nicht in normativen Postulaten, sondern im Blick darauf, inwieweit es den Menschen gelingt, ihre Erfahrungen, auch mit dem politischen Geschehen der Welt, in den Sinn einer freien Geisteshaltung zu wandeln nennt.

D. Kerbs wies in seinem 1968 erschienen Aufsatz „Ästhetische und politische Erziehung“²² ausdrücklich auf die politische Bedeutung hin.²³ In der Verarbeitung der Schiller-Rezeptionen von G. Lukács und H. Marcuse²⁴ setzte er im Verhältnis von ästhetischer und politischer Erziehung jedoch etwas andere Schwerpunkte als H. von Hentig. So sah er in der Förderung und Übung der *ästhetischen Beeindruckbarkeit* keine zwangsläufige emanzipatorische Wirkung, auch weil diese in der aktuellen historischen Lage den *manipulativen Einwirkungen von Konsum und Massenmedien* in ganz anderer Weise ausgesetzt sei, als zu Schillers Zeiten. „Jedenfalls lässt sich erkennen, dass die ästhetische Beeindruckbarkeit des Menschen in nicht geringem Maße zur Verhinderung seiner intellektuellen und politischen Emanzipation eingesetzt wird, statt zu dessen Ermöglichung, wie Schiller es postuliert hatte. Darum ist es uns auch schwerer geworden, die ästhetische Erziehung – wie Schiller es tat – weiterhin als natürliche Vorstufe der politischen anzusehen. Vielmehr müssen wir nun darauf bestehen, dass die ästhetische Erziehung niemals von der intellektuellen und politischen getrennt, sondern stets damit synchron betrieben wird. ... Die *Ausbildung des Empfindungsvermögens* (wie Schiller das Ziel der ästhetischen Erziehung definiert) darf sich nicht darauf beschränken, die Aufnahmebereitschaft für ästhetische Phänomene zu erhöhen, sondern muss zugleich mit der Begeisterung die kritische Distanz, mit der Erlebnisfähigkeit das Unterscheidungsvermögen auszubilden trachten.“²⁵ Diese kritische Betonung im Erziehungsanspruch setzte für ihn an dem emanzipatorischen Potential der Gegenwartskunst an²⁶, ging jedoch als pädagogische Leitidee darüber hinaus, indem er den gemeinsamen erzieherischen und gesellschaftlichen Auftrag von Kunst und Pädagogik betonte²⁷. *Freiheit, Emanzipation und politische Verantwortung* waren dabei die zentralen Begriffe, an denen sich die künstlerische und die

²² Vgl. Kerbs, D.: Ästhetische und politische Erziehung, in: Kunst u. Unterricht 1968, S. 28 ff

²³ Vgl. Kerbs, D.: Spiel und Freiheit; Über das Verhältnis von pädagogischer Utopie und politischer Strategie in der Theorie der ästhetischen Erziehung, in: Kunst und Unterricht, 1970, Heft 9, S. 17 ff

²⁴ Kerbs fasste das Ergebnis dieser Rezeptionen damals folgendermaßen zusammen: „Während Marcuse die *Ästhetischen Briefe* interpretiert, als habe Schiller Freud gelesen, wirft Lucas ihm gleichsam vor, dass er Marx noch nicht gelesen hat.“ Kerbs, D.: 1970, S. 18. Vgl. Marcuse, H.: *Triebstruktur und Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 1965, S. 188 ff und Lukács, G.: *Beiträge zur Geschichte der Ästhetik*. Berlin 1954

²⁵ Kerbs, D., 1968, S. 30

²⁶ Auch er kritisierte, wie G. Selle in jüngerer Zeit, das mangelnde Aufgreifen der aktuellen Kunst im Kunstunterricht der Schulen und sah darin ein wesentliches Entwicklungspotential für das Fach.

²⁷ Auch der jüngere Diskurs rückt die Frage nach dem Verhältnis von Kunst und Pädagogik verstärkt in das Blickfeld der Diskussion. Vgl. auch Kapitel II, V, VI in dieser Arbeit.

pädagogische Aufgabe zu orientieren hatte²⁸. „Darum zielt jede ernsthafte Erziehung auf Emanzipation, ebenso wie die Kunst, die sich als Weltumgestaltung versteht. ... Beide, der Erzieher und der Künstler, können nicht anders als zugleich direkt politisch und in ihrem Metier tätig sein, denn sie müssen die Freiheit, ihre eigene Sache zu betreiben stets von neuem erobern.“²⁹

In der Folgezeit wurde die Tendenz zur Ausweitung und Überprüfung des Fachverständnisses im Diskurs weiterverfolgt und die inhaltliche Diskussion kreiste dabei im Wesentlichen um zwei Aspekte: 1) Wenn sich – zumindest die alleinige – Orientierung an Kunst, sowie an *musischer Entfaltung* relativiert, durch welche andere grundsätzlichere, oder auch allgemeinere inhaltliche und intentionale Ausrichtung kann diese dann ersetzt werden? und 2) Wie und worin kann sich ästhetische Erziehung als politische legitimieren?

Bereits über die Frage nach der politischen Relevanz kam es zu entscheidenden Differenzen hinsichtlich der Auswahl von Inhalten und Verfahren. So forderten H.R. Möller³⁰, H.K. Ehmer³¹ und H. Hartwig³² mit der Fachbezeichnung *visuelle Kommunikation* die vollständige Ablösung des Faches von der Kunst als dem zentralen inhaltlichen Bezugsfeld und damit eine Konzeption, die sich von der gesellschaftlichen Bedeutung der Unterrichtsinhalte her bestimmte. Da man die zentrale Orientierung nicht mehr im Begriff des Künstlerischen sehen wollte, definierte man den fachspezifischen Inhalt nun durch *alle visuellen Phänomene der gesellschaftlichen Umwelt*, wobei man den *Massenkommunikationsmedien* die entscheidende Bedeutung zuschrieb. Diese Auswahl begründete sich allein aus deren quantitativer Dominanz in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Die Konzentration auf alle gestalteten Objekte des Visuellen löste dabei im ersten Augenschein zugleich das Problem der Herrschaftsideologie der klassischen Kunst und den Anspruch einer Neudefinition des curricularen Feldes. Künstlerische Werke tauchten, wenn überhaupt, dann nur noch als kritisch zu analysierendes Objekt bestehender Herrschaftsstrukturen auf. H.R. Möller betonte wiederholt, „die Notwendigkeit, ein Fach, das die gesellschaftliche Umwelt als Realität zum Gegenstand hat, von seiner gesellschaftlichen Relevanz her zu entwickeln“³³. „Nur die ideologiekritische Analyse der gesell-

²⁸ Vgl. auch Kerbs, D.: Zum Begriff der ästhetischen Erziehung (1970/71) in: Otto, G. (Hrsg.): Texte zur Ästhetischen Erziehung, Braunschweig 1975, S. 12–14 sowie Mayrhofer, H.; Zacharias, W.: Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität, Reinbeck 1976

²⁹ Kerbs, D., 1968, S. 29

³⁰ Vgl. Möller, H.R.: Gegen den Kunstunterricht, Ravensburg 1970

³¹ Vgl. Ehmer, H.K.: Bildende Kunst/Visuelle Kommunikation, Gießen 1973

³² Vgl. Hartwig, H. (Hrsg.): Sehen Lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation, Köln 1976

³³ Möller, H.R. in: Borchardt-Dunkel-Stüber: „Audio-Visuelle Medien in der Schule“, Otto-Meier-Verlag 1978, S. 9

schaftlichen Funktion von Kunst, welche die ideologischen Momente von Kunst im Herrschaftszusammenhang ausweist, kann also die Kunstpädagogik als Fachwissenschaft dazu befähigen, ihr Verhältnis zur bildenden Kunst als einzigem inhaltlichen Bezugsfeld zu relativieren und die Distanz zur kritischen Erziehungswissenschaft zu überwinden.“³⁴ Diese Gleichsetzung eines Aufklärungsanspruches mit der gesellschaftlichen Ideologiekritik wurde von D. Hoffmann-Axthelm damals folgendermaßen kritisiert: „Die Didaktik der visuellen Kommunikation geht bei allen ihren Projekten von der Rolle des mittelständischen Vaters aus, der seinen Kindern das Spielzeug wegnimmt, das er ablehnt, sie läuft aufs permanente Miesmachen, Wegnehmen, Kaputtmachen hinaus, ohne zu fragen, ob nicht das Angegriffene für die Schüler eine ganz andere Relevanz haben könnte.“³⁵ Tatsache war, dass diesem kritischen Anspruch allein die Vorstellung einer rationalen Distanzierungsfähigkeit zugrunde lag, die jedoch keine bessere oder alternative Orientierung vermitteln konnte.

Eine solche orientierende Qualität mag H. von Hentig im Auge gehabt haben. Auch wenn er sich dabei deutlich von der damaligen *Erweckungssprache der musischen Bildung* distanzierte, schrieb er dem Künstlerischen doch eine über sich selbst hinausweisende Aufgabe zu, indem er von einer Erziehung nicht „... für die Kunst, sondern an der Kunst und an allem, was sich ihres Prinzips bedient, ...“³⁶ sprach. Dabei ging es ihm offenbar um die Vermittlung einer Erfahrung, die sich an der Qualität der Kunsterfahrung zu orientieren hatte. Mit diesem Prinzip verband er in Anlehnung an Schiller eine per se emanzipatorische und damit auch politische Wirkung, die Transferhypothese vorausgesetzt.

D. Kerbs ging es offenbar ebenso um die Qualität dieser Erfahrung, er sah die Wirkungs- und Einflussmöglichkeiten jedoch kritischer und war bemüht, die an Schiller anknüpfende Ausbildung der Aisthesis mit der kritisch analytischen Reflexion zu verbinden. Zudem ging er von dem erhofften *Transfer* nicht zwangsläufig aus sondern er forderte, ihn als *ausdrückliches Prinzip* mitzulehren. „Denn wir können uns nicht darauf verlassen, dass die ästhetische Sensibilität die politische direkt ermöglicht und bewirkt, also dass derjenige, der ein ausgeprägtes Gespür für ästhetische Qualitäten entwickelt hat, damit auch gegen die platten Parolen der Politik immun geworden sei. Die jüngste Geschichte kennt genug ›musisch gebildete‹ Menschen, die sich durch ihre Liebe zur Kunst nicht daran haben hindern lassen, ganze Bevölkerungsgruppen mit bürokratischer Gründlichkeit auszurotten. Der Transfer all der Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die die ästhetische Erziehung vermittelt, auf das

³⁴ Möller, H.R., 1978, S. 8

³⁵ Hoffmann-Axthelm, D.: Kritik am Unterrichtskonzept Visuelle - Kommunikation, in: Gesellschaft und Schule (3/4), 1972, S. 10

³⁶ Vgl. Hentig, H. v., 1973

soziale Leben wird zwar von manchen Theoretikern behauptet, ist aber bisher nicht bewiesen, sondern – wie die Beispiele der Kunstliebhaber unter den KZ-Kommandanten des Dritten Reiches zeigen – eher widerlegt. Dieser Transfer muss also erforscht und – was nicht weniger wichtig ist – er muss gelehrt werden.³⁷

Trotz der spezifischen Differenzen gehörten diese Vorstellungen von H. von Hentig und D. Kerbs, in denen sich die ästhetische Erziehung an einer spezifisch künstlerischen Erfahrungsqualität sowie einem politischen Erziehungsanspruch zu orientieren hatte, zu den weitreichendsten Forderungen der damaligen Diskussion³⁸.

Selbst G. Otto ist dieser Grundsätzlichkeit in der Sichtweise damals noch nicht gefolgt, indem er eine implizite politische Funktion des Ästhetischen abstritt. „Ästhetische Erziehung legitimiert sich dann – und nur dann – als politischer Unterricht, wenn sie in der Aufarbeitung ihres eigenen Gegenstandsfeldes politische Stellungnahmen und Entscheidungen der Schüler ermöglicht. Das Politische ist keine Applikation des Ästhetischen. Und umgekehrt: Weil politische Erziehung verfehlt würde, wenn ästhetische Kategorien mit politischen gleichgesetzt würden ..., lässt sich ästhetische Erziehung weder umstandslos als politische ausgeben, noch ist jegliche beliebige ästhetische Erziehung per se politisch. Politisch wird sie dann, wenn gezeigt werden kann, welcher spezifische Beitrag in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Phänomenen zur Analyse politischer Zusammenhänge geleistet werden kann. Ästhetisch bleibt sie nur, wenn das politische Moment in einer dem ästhetischen Gegenstand adäquaten Weise durch die Analyse von Objekt- und Kontextstrukturen, sowie der intendierten Wirkungen zutage gefördert werden kann.“³⁹ G. Otto blieb hier noch ausdrücklich an ein inhaltliches und explizit auszuweisendes Verständnis des politischen Anteils ästhetischer Erziehung gebunden⁴⁰ und sah keinen Zusammenhang zur Spezifik der künstlerischen Erfahrungsqualität, was für ihn damals nur eine graduelle inhaltliche und fachdidaktische Erweiterung seines

³⁷ Kerbs, D., 1968, S. 31

³⁸ H. von Hentig hat inzwischen die damals von ihm selbst unterstellten, über die künstlerischen Fachgrenzen hinausweisenden Versprechungen des Ästhetischen grundsätzlich relativiert und versucht den Geltungsbereich der spezifischen Kunsterfahrung wieder auf das gesellschaftlich anerkannte Feld der Kunst zu konzentrieren. Impuls hierfür war u.a. der gesellschaftliche Trend der vergangenen Jahre, den Leistungen des Kreativen übertriebene Wirkung und Bedeutungen zu unterstellen. Vgl. hierzu auch von Hentig, H.: Kreativität; Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, Carl Hanser Verlag 1996

³⁹ Otto, G., 1978, S. 671

⁴⁰ Vgl. im Kontrast hierzu die aktuellere Diskussion zur ästhetischen Bildung, in der die Widerständigkeit des Ästhetischen selbst als Impuls für eine politisch zu interpretierende »reservatio mentalis« (W. Schulz) begriffen wird. Siehe auch Kapitel II in dieser Arbeit.

Konzeptes vom Kunstunterricht zur Folge hatte.⁴¹ So war für ihn auch der neue Ansatz ›Ästhetische Erziehung‹ noch keine mögliche fächerübergreifende inhaltliche und qualitative Orientierung, sondern er sah darin eher einen Sammelbegriff für die sich herausbildende Vielfalt an Fachpositionen. „Ästhetik fungiert hier also weniger als fächerübergreifende Leitdisziplin, sondern eher – auf anderer Ebene – als Bezugspunkt für unterschiedliche Auslegungen eines Faches ... Deren Gemeinsamkeit liegt in ihrer Konzeption allein oder primär auf visuelle Wahrnehmung hin. Hier liegt auch die Berechtigung für die Verwendung des Ästhetikbegriffs in einem an den Wortsinn angelehnten Verständnis.“⁴² Warum sich diese Öffnung zum Ästhetischen allerdings nur auf das Visuelle beziehen sollte bleibt unverständlich.⁴³

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Erweiterung des Fachverständnisses in den 70er Jahren nicht nur eine curriculare war, sondern sie wurde wesentlich von einem politischen Erziehungsanspruch begleitet. Grundlegende Differenzen entwickelten sich dabei über den Vermittlungsweg und die Qualität dieses Vorgangs. Während sich das Konzept *Visuelle Kommunikation* Aufklärung über die gesellschaftskritische Analyse insbesondere der Massenmedien erhoffte, unterstellten sie ein sich nur über die ›Kognition‹ vollziehendes Vermittlungsmodell. Dem entgegen sahen H. von Hentig und D. Kerbs den Aufklärungsvorgang (im Rückgriff auf Schiller) stärker durch die spezifische *Qualität der zu ermöglichenden Erfahrung* gewährleistet, durch die hindurch, oder doch zumindest durch deren Hilfe, ergänzt durch kritische Reflexion, sich der politische Aufklärungsvorgang vollziehen sollte. Diese entscheidenden, damals zum Ausdruck kommenden Differenzen bezüglich der Vorstellungen vom Vorgang der menschlichen Aufklärung und Emanzipation, wirken noch bis in die aktuellen Diskurse in der Berührungszone von Ästhetik und Pädagogik hinein⁴⁴. Zugleich begann sich damals, im Spannungsfeld der pragmatischen Forderung nach einer inhaltlich-curricularen Erweiterung des Faches und der sehr grundsätzlichen Vision eines über das Fach hinausweisenden politischen Erziehungsanspruchs, die Aufgabe eines emanzipatorisch wirkenden Bildungsprinzips zu konkretisieren.

⁴¹ Vgl. hierzu auch Otto, G.: Kunst als Prozess im Unterricht, Braunschweig 1964

⁴² Otto, G.: Ästhetische Erziehung; in: Zeitschrift für Pädagogik 1978, S. 669

⁴³ Inzwischen hat sich die Auffassung von G. Otto in dieser Hinsicht entscheidend geändert. In seinem letzten Buch weist er selbst ausdrücklich auf diese Veränderung seiner Position hin. Vgl. Otto, G.: 1998, Bd.1, S. 8–9, sowie Kapitel II dieser Arbeit.

⁴⁴ Vgl. hierzu auch Kapitel II in dieser Arbeit.

I.2 Vom instrumentellen Lernen zur Gestaltung des Unterrichtsarrangements

Auch entscheidende Anteile des Diskurses in der allgemeinen Unterrichts- und Erziehungswissenschaft bewegten sich in der Folge der sechziger Jahre im Spannungsfeld der Forderung nach wissenschaftlicher Objektivierung und Legitimation sowie emanzipatorischen Erziehungszielen.

Im Rahmen der Curriculumrevision wurde die hermeneutische Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zunehmend durch empirisch-analytische Verfahren abgelöst.⁴⁵ Diese „realistische Wende“⁴⁶ war durch die Vorstellung geprägt, der Normativität pädagogischer Zielorientierungen wissenschaftliche Transparenz, Objektivität und Neutralität entgegenzusetzen und damit den Anschluss an den sachlichen und methodischen Forschungsstand der Humanwissenschaften, insbesondere auch der Lernpsychologie, zu finden. Den behavioristischen Theorien⁴⁷ kam dabei besondere Aufmerksamkeit zu, weil sie durch ihre Kontext ausblende und das Lernphänomen isolierende Methodik die größten Hoffnungen auf eine wissenschaftliche Sicherung der Vorgänge versprachen. Hieraus ergab sich in der Konsequenz zunächst ein instrumenteller Lern- und Erziehungsbegriff, der in der feingliedrigen Operationalisierung der erwünschten Lernziele, als detailgenaue Beschreibung des erwünschten Schülerverhaltens, als Lernresultat, sein unterrichtsdidaktisches Pendant fand.

„Erziehung wird dementsprechend als Ensemble von Handlungen verstanden, durch die das Dispositionsgefüge menschlicher Persönlichkeiten mit kalkulierbaren Mitteln in Richtung auf größtmögliche Annäherung an gesteckte Lernziele verändert werden soll ... Die Zwiespältigkeit des spätaufklärerischen pädagogischen Anwendungsmodells (Erziehung am Bewusstsein der Heranwachsenden vorbei) wird hier gesteigert durch die zusätzliche wissenschaftliche Bewusstlosigkeit gegenüber den Fragen der Legitimität der Zwecke und des „Miteinsatzes“, die beide die Kontinuität von Theorie und Praxis stören würden.“⁴⁸ So kritisiert A. Langewand die Praxis der damaligen

⁴⁵ Vgl. Lenzen, D.: Pädagogische Grundbegriffe, Reinbek bei Hamburg 1998, S. 1108 ff

⁴⁶ Vgl. Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: Neue Sammlung 2 (1962), S. 481 ff

⁴⁷ Vgl. Skinner, B. F: The Behavior of Organism, New York 1938

⁴⁸ Langewand, A., in: Lenzen, D.: 1998, S. 1525 Das auf Kants Philosophie zurückgehende Erziehungsdenken macht die in theoretischen Überlegungen zu entwickelnden Regelmäßigkeiten zum Maßstab für den Umgang mit dem Einzelfall und gibt der Theorie damit eine hierarchische Priorität vor der Praxis. Vgl. auch Greiling, J. Ch.: Über den Endzweck der Erziehung und über den festen Grundsatz einer Wissenschaft derselben, Schneeberg 1973

Erziehungswissenschaft als *technologische Wissenschaft* und wirft ihr ein auf Kants Philosophie zurückgreifendes Denkmodell vor, das die Theorie der Praxis voranstelle. Dieses Anwendungsmodell galt in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik seit Herbart im Grunde als überwunden. Das geisteswissenschaftliche *Primat der Praxis*, das man durch einen hermeneutischen interpretativen Verstehensprozess vervollständigt sah, wurde nun abgelöst von empirischen Praxisanalysen, aus deren theoretischen Schlussfolgerungen man sich wiederum Gesetzmäßigkeiten für den wirksameren und effektiveren Umgang mit der Praxis erhoffte. So wurde das Bemühen eines nachträglichen Verstehens von Praxis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von dem Versuch, Gesetzmäßigkeiten einer Steuerbarkeit von Praxis zu erforschen, abgelöst.

Dieser an den Ergebnissen der Lernpsychologie orientierte instrumentelle Zugang zu Vermittlungs- und Lernvorgängen wurde Mitte der siebziger Jahre wiederum durch ein aus den Sozialwissenschaften eingebrachtes Anspruchsniveau relativiert. F. Weinert kommentierte diese Entwicklung 1974: „Seitdem man nicht nur den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern auch die Übernahme gesellschaftlicher Werte, Normen, Einstellungen und Haltungen als Lernen bezeichnet, seit also Theorien des sozialen Lernens im Mittelpunkt der Sozialisationsforschung stehen, werden die Defizite der wissenschaftlichen Lernpsychologie deutlich sichtbar.“⁴⁹

Diese sich verändernde Sicht war begleitet von einem grundsätzlichen Wandel im Verständnis vom pädagogischen Handeln des Lehrers und Erziehers. Die *kommunikationstheoretische Wende* von J. Habermas⁵⁰ machte bewusst, dass Handeln, also auch pädagogisches Handeln, immer als Interaktion verstanden werden sollte. J. Masschelein interpretierte die Konsequenzen der Habermas'schen Theorie auf die Erziehungswissenschaft. „Die Identifikation des pädagogischen mit dem kommunikativen Handeln bezieht sich auf das kommunikative Handeln als Grundbegriff. Das bedeutet, dass wir mit Habermas, Handeln in einem grundlegenden Sinn als Interaktion begreifen. Handeln ist nur auf der Grundlage des Vorfindens mit anderen in einer gemeinsamen Welt möglich. In diesem Sinne als Interaktion verstanden, impliziert Erziehung die Gleichwertigkeit von Erzieher und Kind.“⁵¹ Dieser Paradigmenwechsel in der Abwendung von der instrumentellen Logik der Lernpsychologie gründet die Vorstellung der

⁴⁹ Weinert, F.: Lernen, in: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 394

⁵⁰ Vgl. Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, J.; Luhmann, N. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M. 1971 und Habermas, J.: Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz, Mimeo, Frankfurt a. M. 1975

⁵¹ Masschelein, J.: Kommunikatives und pädagogisches Handeln: die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik, Dt. Studienverlag, Weinheim, 1991, S. 226

Freiheit des Einzelnen auf dem Bewusstsein der Gemeinsamkeit einer Lebenswelt. „Das durch die Lebenswelt vermittelte Angebot, das der andere mir selbst anträgt (ohne es zu wollen), die kommunikativ vermittelnde Erwartung, die ich an mich gestellt weiß, ist die Bedingung meiner Freiheit und Identität ... Das Werden der Subjektivität durch die Intersubjektivität – Menschenbildung – ist nicht in Zweck-Mittel-Begriffen zu verstehen. Interaktion ist nicht verfügbar, sie ist keine technische Bedingung für die Verwirklichung des Erziehungsziels (die Selbstverwirklichung), sondern strukturiert das Selbst.“⁵²

Etwa zur Zeit der kommunikationstheoretischen Wende führte J. Zinnecker den Begriff des ›heimlichen Lehrplans‹⁵³ als freie Übersetzung des amerikanischen Begriffs ›hidden Curriculum‹⁵⁴ in den unterrichtswissenschaftlichen Diskurs ein. Damit wurde wissenschaftlich legitimiert und transparent, was jedem, der selbst auf der Schulbank gesessen hat, ohnehin bewusst war. Es gibt zwei Ebenen des Lernens im Unterricht, eine offizielle und eine inoffizielle. Zinnecker nannte die Ebene des inoffiziellen Lernens die wirkliche, denn diese schien für die Schülerinnen und Schüler die wichtigere zu sein. Auch wenn der Begriff des heimlichen Lehrplans in weiten Kreisen umstritten blieb⁵⁵, die Aufmerksamkeit wurde durch diese Diskussion auf die Breite und Vielfalt der Einflüsse gelenkt, die das Leben und Lernen in der Schule beeinflussen, was dem lernpsychologischen Versuch, Störungen des Kontextes aus der zu analysierenden Lernsituation weit möglichst auszublenden, entgegentrat. Inzwischen wurde die Erforschung dieser Alltagsebene der Schul- und Unterrichtswelt als Lebenswelt wiederum zu einem breiten empirischen Forschungsbereich.

In der Folgezeit entwickelte sich eine Tendenz, dem von Zinnecker in die Diskussion eingebrachten Phänomen und Habermas' Hinweis auf die *kommunikative Kompetenz*⁵⁶, mit einem verstärkten Blick auf die Ziele des *sozialen Lernens*⁵⁷ zu begegnen sowie der Versuch, dieses Bewusstsein bei der Planung und Gestaltung von Unterricht und Schule überhaupt zu berücksichtigen. Der Grundgedanke dabei war, dass gerade die real stattfindenden Interaktionsformen

⁵² Masschelein, J., 1991, S. 228

⁵³ Vgl. Zinnecker, J.: Der heimliche Lehrplan – Was wirklich gelernt wird, in: „Betrifft Erziehung“ 1973; sowie Zinnecker, J.: Heimlicher Lehrplan II, in: Speicher, H. (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Reinbeck 1975, S. 167 ff

⁵⁴ Vgl. Synder, B. R.: The hidden Curriculum, Cambridge (Mass.) 1971

⁵⁵ Vgl. Beck, J.: Heimlicher Lehrplan I, in: Speichert, H. (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Reinbeck 1975, S. 165 ff

⁵⁶ Vgl. Habermas, J.: Entgegnung, in: Honneth, A.; Joas, H. (Hrsg.): Kommunikatives Handeln, Beiträge zu Jürgen Habermas' ›Theorie des kommunikativen Handelns‹. Frankfurt a. M. 1986, S. 327–405

⁵⁷ Literaturübersicht hierzu bei Bönsch, M.: Literaturliste: Soziales Lernen, in: Neue Unterrichtspraxis, Jg. 1974, S. 366–369

im Unterricht wesentlich zur Qualität dessen beitragen, was gelernt wird. Dazu W. Legler 1978: „Mit der Erweiterung um die Dimension des sozialen Lernens ... gibt die Didaktik dem Lernbegriff etwas von seiner Geschichtlichkeit wieder, die ihm die funktionalistische Psychologie genommen hatte. In ihrem Bezug auf den im Austausch mit anderen in konkreten Situationen Handelnden und Lernenden findet sie auch Entsprechungen in jenen Ansätzen der Didaktik und Curriculumtheorie, die unter Bezeichnungen wie ‚Didaktik offener Curricula,‘ oder ‚kommunikative Didaktik,‘ diskutiert werden ... Sie versuchen, das Postulat eines emanzipatorisch relevanten Lernens nicht nur auf die Ebene der Ziele und Inhalte zu lokalisieren (und damit u.U. zu neutralisieren), sondern auch auf die Frage nach den Methoden des Unterrichts auszudehnen. In der Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung finden sich erste Ansätze hierzu bei Otto ... Neben Überlegungen zum projektorientierten Unterricht, die auf vergleichbare Fragen Bezug nehmen ..., enthält seine ‚Didaktik der Ästhetischen Erziehung,‘ besonders Hinweise auf die Notwendigkeit einer Vermittlung von Zielen, Inhalten, Bedingungen und Schülerinteressen und gibt hierfür detaillierte Planungs- und Strukturierungshilfen.“⁵⁸

Entscheidend für das vorliegende Problem ist, dass das Interesse und die Öffnung seitens der allgemeinen Unterrichts- und Erziehungswissenschaft für wissenschaftliche Ergebnisse oder auch nur Denkansätze aus dem Bereich der ästhetischen Erziehung zusammenfällt mit der Relativierung eines behavioristisch orientierten Lernbegriffs und dem Einbringen von sozial- und gesellschaftskritischen Ansprüchen. Durch diesen Einfluss der Sozialwissenschaften wurden die Vorstellungen über schulisches Lernen vom Bild eines ‚Input-output-Vorgangs,‘ dessen Steuerung weitgehend in der Hand des Lehrers liegt, verändert hin zum Bild eines sich in der gemeinsamen Kommunikation und Interaktion konstituierenden Lerngeschehens. Auf der Grundlage dieses sozialisationstheoretischen Bewusstseins und vor dem Horizont der beschriebenen emanzipatorischen und politischen Lernziele entstand so schließlich in der Unterrichtspraxis ein wachsendes Interesse an Lern- und Arbeitsformen, die gewisse soziale Handlungsziele⁵⁹, wenn nicht garantieren, so doch zumindest

⁵⁸ Legler, W.: 1978, S. 716–717; er bezieht sich hier auf Otto, G.: Funktion, Bedingungen und Verfahren der Evaluation von Konzepten der Ästhetischen Erziehung, in: Otto, G.; Zeinert, H. P. (Hrsg.): Grundfragen der Kunstpädagogik (Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. 1) Berlin 1975, S. 314–344

⁵⁹ Vgl. Garlichs, A.: Didaktik offener Curricula, Weinheim 1974 sowie: Popp, W.: Kommunikative Didaktik – Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes, Weinheim/Basel 1976

ermöglichen oder begünstige sollten. ›Offener Unterricht‹⁶⁰, ›Freiarbeit‹⁶¹ und ›selbständiges Lernen‹⁶² sind nur einige Beispiele für derartige emanzipatorische Bemühungen. Das ihnen zugrunde liegende Prinzip kann man nun ohne viel Mühe mit Elementen künstlerischer Arbeitsprozesse in Verbindung bringen. Die sich in der Folge entwickelnden Veränderungen der unterrichtswissenschaftlichen Forschungsschwerpunkte und Intentionen sowie ihr Einfluss auf die Organisation von Unterricht sollten auch in diesem Zusammenhang gesehen werden.

Auch innerhalb der Fachdidaktik Kunst wird man sich zunehmend dieser Impulse und Einflüsse auf die allgemeine Unterrichtswissenschaft bewusst. In seiner letzten Veröffentlichung betont G. Otto die Wirkung dieser Reformimpulse: „Im Stundenanteil kleine Fächer haben in der Geschichte der Didaktik häufig Reformimpulse für Unterricht überhaupt gegeben. Das gilt auch aktuell, wenn allgemeindidaktisch heute z.B. für entdeckendes Lernen (Neber 1981) und für Handlungsorientierung (Gudjons 1994) plädiert wird, wenn mehr sinnliche Wahrnehmungssensibilität (Rumpf 1981) oder generell Lebensnähe (Lippitz/Meyer-Drawe 1984) gefordert wird. In all dem sind Erkenntnisformen mit einem hohen ästhetischen Stellenwert markiert: wie z.B. Wahrnehmung und Handlung, Sinnlichkeit und Leiblichkeit, Deutungsfragen und Sinnsuche, nicht zuletzt die grundsätzliche Akzeptanz der lernenden Subjekte.“⁶³

So hat sich das wissenschaftliche Bewusstsein, dass Lehren und Lernen über die Vermittlung rein kognitiver Bewusstseinsinhalte bzw. vorab festzustellender Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus Vorgänge sind, die sich auch über das Wahrnehmen und Fühlen, das Verhalten, die Handlungen und die Verständigung der beteiligten Personen prozessual konstituieren, zumindest teilweise in veränderte Unterrichtsplanungs- und -gestaltungskonzepte verlängert. Über die Formvorgabe erhofft man sich dabei, dass sich die erwünschten *sozialen und kreativen Verhaltensweisen* quasi von selbst, angeregt von den Impulsen des Materials oder des Arrangements, entwickeln.

Durch diesen reformpädagogisch geprägten Orientierungswechsel hat sich ein wesentlicher Befreiungsschritt sowohl aus den Verhaltensnormierungen der alten Lernschule, als auch der Ausschließlichkeit eines Operationalisierungsdenkens vollzogen. Diese Zurücknahme des direkten pädagogischen Zugriffs setzt aller-

⁶⁰ Vgl. Krüger, R.: Projekt offener Unterricht: Wochenplan, Freiarbeit, Projekte, informeller Unterricht. Braunschweig 1991, sowie Jürgens, E.: Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung ›offener Unterricht‹. Theorie, Praxis und Forschungslage, Sankt Augustin 1998

⁶¹ Vgl. Claussen, Cl. u.a.: Wochenplan und Freiarbeit, Braunschweig 1996

⁶² Vgl. Geppert, K.: Selbständiges Lernen: zur Methode des Schülers im Unterricht, Bad Heilbrunn 1980

⁶³ Otto, G.: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd. 1, Ästhetische Erfahrung und Lernen, Seelze-Velber 1998, S. 7

dings noch nicht zwangsläufig den Blick frei für die innere und damit die inhaltliche Qualität und den Sinnzusammenhang, aus dem heraus oder für den sich dieses Handeln und Lernen konstituiert, ob etwa aus dem Reflexionsverhältnis zur Sache, dem Bedürfnis nach Mitteilbarkeit oder aber auch um dem formalen Ziel der schulischen Pflichterfüllung genüge zu tun. Zudem besteht beim praktischen Transfer der Konzepte in die schulische Alltagspraxis die Gefahr, dass die veränderten Formvorgaben als Gestaltungsvarianten zwar aufgegriffen werden, dass sich der hinter diesen formalen Öffnungen des Geschehens stehende Sinn jedoch nicht selbstverständlich mitvermittelt. Chr. Huf zeigt in ihrer qualitativen empirischen Studie am Beispiel der Wochenplanarbeit, wie die Kinder hier zwar einen Spielraum für gegenseitige Hilfestellungen im Sinne sozialer Verständigung erhalten, die Vorstellungsbilder ihrer eigenen schulischen Leistungen sich aber unverknüpft mit solchen Erfahrungen weiterhin am normierten Maßstab der individuellen Pflichterfüllung im Wochenplan orientieren⁶⁴. So kann es kommen, dass sich u.a. auch unter dem Motto ›Freiarbeit‹ oder ›offener Unterricht‹ die freie Wahl der Lernenden nur auf die zeitliche Einteilung oder auf die formale Wahl eines bestimmten Arbeitsblattes beschränkt, die didaktische Qualität sich selbst dabei jedoch wiederum an der Normativität vorgefertigter Lernmuster orientiert. Die spezifische Bedeutung, die der Inhalt für die Lernenden hat, die Fragen und Widerstände, die sich bei der Bearbeitung der Materialien ergeben sowie die Frage, ob die Form des jeweiligen Materials und seine Präsentation dem Inhalt und der Beziehung der Kinder zu diesem Inhalt in der konkreten Situation entsprechen, werden so noch nicht beantwortet, ebenso wenig wie die Frage, ob eine Verständigung über die entscheidenden Probleme stattfindet und ob sie gelingt.

Weder in der schulischen Erziehungspraxis noch in den konzeptionellen Entwürfen konnte sich bisher eine Lernvorstellung durchsetzen, die sowohl soziale als auch inhaltliche Aspekte im Zusammenhang betrachtet und behandelt. Auch innerhalb der Unterrichtstheorie, die sich an einem kritischen demokratischen Bildungsverständnis orientiert, sieht man seit einiger Zeit, das in diesem Zusammenhang liegende Problem der Verknüpfung von inhaltlichem und sozialem Lernen als eine zentrale, noch nicht gelöste Aufgabenstellung.

W. Schulz kritisiert 1988/89 ausdrücklich an einigen didaktischen Schulen und besonders vielen Fachdidaktiken, dass sie diesen Aspekt des Zusammenwirkens von inhaltlichem und sozialem Lernen bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung vernachlässigen, bzw. das eine auf Kosten des anderen favorisieren. „In der Gefahr, den Sozialisationsaspekt des Unterrichts, also die Vermittlung

⁶⁴ Huf, Chr.: unveröffentlichter Vortrag: ›Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen‹ im Rahmen des Graduiertenkollegs ›Schulentwicklungsforschung an Reformschulen im Hinblick auf das allgemeine Schulwesen.‹ Universität Bielefeld 2000

von Handlungsmustern, sozialen Rollen, sozialen Einstellungen und Selbsterfahrungen, bei der Förderung bereichsspezifischer Kenntnisse weitgehend unreflektiert zu lassen, sind vor allem Fachdidaktiker (vgl. z.B. den Englischdidaktiker Gutschow 1981) oder im allgemeindidaktischen Spektrum vor allem die Vertreter des systemtheoretischen Ansatzes (vgl. z.B. König/Riedel 1971/73) und der positivistischen Lernplanung (so z.B. Möller 1974). Die bewusste Entgegensetzung einer ›Beziehungsdidaktik‹, wie Schäfer und Schaller (1971 u.w. Auflagen) sie in heuristischer Absicht konzipiert haben, verfehlt die Integrationsaufgabe in der umgekehrten Richtung.⁶⁵

Auch W. Klafki beklagt dieses Defizit einer integrativen Sichtweise beider Vorgänge. In ihr müsste „... das sich ohnehin vollziehende, funktional soziale Lernen bewusst und zielorientiert, im Sinne einer demokratischen Sozialerziehung, auch in die Zielbestimmung des Unterrichts und damit in die Unterrichtsplanung einbezogen werden. Das bedeutet also, dass soziales Lernen nicht nur und nicht erst in der Form der Unterrichtsmethode, etwa im bislang vorwaltenden Verständnis der Frage nach den ›Sozialformen des Unterrichts‹, bedeutsam wird. Ich greife hier voraus und weise bereits darauf hin, dass es mir bisher nicht gelungen ist, dieses generelle Postulat nach sozialem Lernen im Unterricht in hinreichender Weise in meine Überlegungen zur Unterrichtsplanung zu integrieren.“⁶⁶

Hier zeigt sich, dass sich die analytische und der praktischen Erfahrung nicht entsprechende Trennung von sozialen und inhaltlichen Lernanteilen zunehmend relativiert und heute gerade das Bewusstsein des Ineinandergreifens beider Aspekte zu einer zentralen unterrichtswissenschaftlichen Aufgabenstellung geführt hat. Die offenbare Schwierigkeit aber, sich dieser Aufgabe einer integrativen Sichtweise zu nähern, hängt mit dem Problem zusammen, dass der Erziehungsvorgang noch immer vom Einzelnen aus gedacht wird⁶⁷. J. Masschelein stellt 1991 fest, dass die kommunikationstheoretische Wende grundsätzlich nicht zu einer Durchsetzung des kommunikativen Handelns in der jüngeren Erziehungspraxis geführt habe: „Die(se) prinzipielle Gleichwertigkeit (von Erzieher und Kind)⁶⁸ war der Anlass, den instrumentalen, den Zweck-Mittel-Charakter der Erziehung zu bestreiten und Erziehung als Dialog, Interaktion, Gespräch, d.h. als ein intersubjektives Geschehen aufzufassen. Allerdings gelingt es nicht, Intersubjektivität tatsächlich als den eigentlichen Kern der Erziehung zu begrei-

⁶⁵ Vgl. Schulz, W.: Inhaltsbezogenes und soziales Lernen und Lehren (Seminarpapier WS 1988/89), in: Otto, G.; Luscher-Schulz, G. (Hrsg.): Didaktische Einblicke, Weinheim/Basel 1995, S. 204–205

⁶⁶ Klafki, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/ Basel 1985, S. 201

⁶⁷ Vgl. hierzu Kapitel IV dieser Arbeit.

⁶⁸ Anmerkung der Verfasserin

fen, wenn man sie nur prinzipiell annimmt und faktisch immer noch von der Subjektivität her denkt ... Man betrachtet Erziehung (das erzieherische Verhältnis) noch immer als ein Mittel, und man sucht deshalb auch weiterhin nach einem Maßstab (Norm), der gleichzeitig erlaubt, das Mittel zu beurteilen und das Ziel anzugeben.“⁶⁹

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob der Blick auf das Ästhetische aktuell dazu beitragen kann, den Konstitutionsprozess des Bildungsgeschehens im Unterricht sowohl theoretisch als auch praktisch von der Intersubjektivität her zu denken und zu behandeln? Im Folgenden sollen zunächst vier entscheidende Forschungsansätze und Argumentationslinien, die den Diskurs der letzten Jahrzehnten wesentlich beeinflusst haben, vorgestellt und auf den entworfenen Problemzusammenhang befragt werden.

⁶⁹ Masschelein, J.: Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort, in: Meyer-Drawe, K.; Peukert, H.; Ruhloff, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik – Beiträge zu einer zweiten Reflexion, Weinheim 1992, S. 84–85

Kapitel II

Kunst oder Unterricht?

Der Anspruch der sechziger Jahre, das Fach Kunst aus seiner kompensatorischen Randstellung im schulischen Fächerkanon zu befreien und darüber hinaus noch reformpädagogische, politisch-emanzipatorische Impulse für andere Unterrichtsfächer zu erwarten, konnte sich im Wesentlichen in der schulischen Praxis nicht durchsetzen. Diese Einsicht liegt auch der größeren Diskurswelle zur Ästhetischen Erziehung in den 90er Jahren zugrunde, in der man sich fragte, warum sich das Ästhetische als widerständiges Phänomen nicht reibungslos in die alltägliche Unterrichtspraxis integrieren lasse. Es passe eben als ‚Sperrgut‘, nicht in die ‚pädagogische Kiste‘,⁷⁰. Dieses Phänomen der Widerständigkeit des Ästhetischen, über das weitgehende Einigkeit besteht, führte allerdings zu sehr unterschiedlichen Erklärungsansätzen und Schlussfolgerungen. Während man es einerseits zum Anlass nahm, eine Strategie zu entwickeln, das Ästhetische so zu ‚domestizieren‘, und ‚zerstückeln‘, dass es in die ‚pädagogische Kiste‘, passt, sah man an anderer Stelle gerade in dieser Widerständigkeit eine Herausforderung, den Anpassungs- und Standardisierungstendenzen der gegenwärtigen Unterrichtspraxis Konzepte zur Individualisierung, zu kritischer Partizipation und einer Vertiefung des Lernens entgegenzusetzen⁷¹. Dies führte in der jüngeren Vergangenheit zunächst zu einer Zuspitzung der Kontroversen zwischen denen, die sich eher einem künstlerischen und jenen, die sich eher einem pädagogischen Selbstverständnis zuordnen.

So beklagten G. Selle und H.K. Ehmer eine extreme Vernachlässigung der aktuellen Kunst in der Kunstpädagogik⁷² und stellten darüber hinaus die grundsätzliche Vereinbarkeit von Kunsterfahrung und Pädagogik in Frage. H.K. Ehmer schloss sich 1995 G. Selle und seiner bis dahin grundsätzlichen Relativierung von ästhetischer Erziehung innerhalb der Institution Schule an: „Sind es vor fünfundzwanzig Jahren vor allem die Inhalte gewesen, die ausgetauscht oder

⁷⁰ Vgl. Mollenhauer, K.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit, in: Zeitschrift für Pädagogik 1990, S. 484

⁷¹ Vgl. hierzu u.a. die Veröffentlichungen G. Otto bspw.: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik, Seelze-Velber 1998, sowie von H. Rumpf bspw.: Belebungsversuche – Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim/München 1987

⁷² Vgl. Selle, G.: Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst, Hannover 1990

verändert werden sollten ..., so steht heute zur Diskussion – und darin liegt die Radikalität –, ob Schule, ja ob Pädagogik überhaupt eine Zuständigkeit in Sachen Kunsterfahrung für sich in Anspruch nehmen könne. In diesem sehr grundsätzlichen Zweifel weiß Selle sich in Übereinstimmung mit sehr ernstzunehmenden Verlautbarungen seitens der allgemeinen Erziehungswissenschaft, aber auch der Kunstwissenschaft ... Um die Kunst für die je individuelle Erfahrung zu retten (oder umgekehrt), müssen die Vermittlungsinstitutionen und deren Anstrengungen zur Disposition gestellt werden. ... Denn die kulturelle Institution Schule ist ja nicht nur beteiligt am Prozess der Transformation der Kunst in Kultur, sondern auch am Erfahrungsverlust der Subjekte.⁷³

Damit wurden zwei grundsätzliche Fragen in den Raum gestellt:

1. Ist Kunsterfahrung innerhalb des unterrichtspädagogischen und institutionellen schulischen Rahmens grundsätzlich möglich? Und, noch weitergehend:
2. Ist Kunsterfahrung überhaupt mit pädagogischen Zielvorstellungen und Vermittlungsbemühungen vereinbar?

Aus einer anderen Argumentationsrichtung kommend hatte schon 1990 K. Mollenhauer festgestellt, dass sich eine ästhetische Dimension von Bildung nicht in das aktuelle Konzept einer allgemeinen Pädagogik in Anlehnung an D. Benners pädagogischen Praxisbegriff⁷⁴ integrieren lasse. Er kam dabei zu der Hypothese: „Die Abwesenheit oder nur verstümmelte Anwesenheit der ästhetischen Dimension der Bildung in der ‚allgemeinen Pädagogik,‘ hat ihren Grund darin, dass die ›Natur der ästhetischen Wirkung‹ ... oder etwas unbestimmter gesprochen, die ›ästhetische Erfahrung‹ oder, wie ein zeitgenössischer Philosoph gerade erläutert hat, das ›Lebendigsein auf Versuch‹ ... sich nicht unter den Begriff der Praxis subsumieren lässt: sofern der Begriff der Praxis in dem von Benner erläuterten Sinne, den pädagogischen Theorien eine Leitlinie vorgibt, ist die ästhetische Erfahrung eine radikale Provokation dessen, was neuzeitlich (und immer noch) Pädagogik heißt.“⁷⁵

Im Unterschied zu den eher allgemeinen und abstrakten Forderungen der sechziger und siebziger Jahre versuchte man in der weitergehenden Diskussion das Phänomen des Ästhetischen in der Erfahrung zunehmend substantiell und qualitativ zu bestimmen.

⁷³ Ehmer, H.K.: Betrifft: Kunsterfahrung, in: BDK - Mitteilungen, Heft 3/95, S. 15

⁷⁴ Vgl. Benner, D.: Allgemeine Pädagogik, Weinheim/München, 1987

⁷⁵ Mollenhauer, K., 1990, S. 482

II.1 Ästhetische Arbeit als Alternative zur Unterrichtspädagogik? – Gert Selle

Gert Selle, als langjähriger Kunstpädagoge einem kritischen reformpädagogischen Anspruch verpflichtet, entwickelte als Gegenmodell zu den üblichen Formen schulischen Lernens einen ästhetischen Arbeitsbegriff. Diesen Begriff begründet er aus der Entwicklung der gesellschaftlich-historischen Rahmenbedingungen. „Auch kultur- und kunstpädagogische Grundsätze entstehen auf gesellschaftlich-historischer Basis und nicht im scheinbar freien Raum des Denkens oder irgendeiner ästhetischen Praxis. Wenn man von ästhetischer Arbeit spricht, ist dieser Begriff auf die Folie allgemeiner Ästhetisierungstendenzen der Lebenswirklichkeit zu projizieren, die eben auch die Kategorie Arbeit erfasst haben könnten, deren Geschichte bisher weitgehend von Ästhetik verschont geblieben ist ... Wo keine Arbeit mehr ist und keine mehr sein wird, muss Ersatz her ... Ästhetische Arbeit – ein neuer, politisch brauchbarer Mode-Begriff? Ein Strohalm? Oder eine Formel für Möglichkeiten der Lebenssinnproduktion jenseits unmittelbar nützlicher Arbeit?“⁷⁶

In den von ihm entwickelten Arbeitsformen, wie der ›elementarpraktischen Übung‹ oder dem ›ästhetischen Projekt‹ sieht er deshalb nicht nur die Realisation einer künstlerischen Erfahrung, sondern auch eine Vorbereitung seiner Studentinnen und Studenten auf einen sinnstiftenden Umgang mit der ihnen möglicherweise bevorstehenden Situation der Arbeitslosigkeit in unserer Gesellschaft. Durch die Vorgabe eines spezifischen Rahmens, der dem Einzelnen einen sehr weiten Gestaltungs- und Handlungsspielraum lässt, sollen sich sowohl Studierende als auch Schülerinnen und Schüler auf einen Prozess ›ästhetischer Sinnproduktion‹ als reflexive Selbstgestaltung einlassen und dabei elementare Schrittfolgen einer an die Aisthesis gebundenen Wirklichkeits- und Selbsterfahrung vollziehen.

Er charakterisiert die Qualität und den Sinn eines solchen Vorgehens: „In ästhetischen Projekten ... wird aus der situativen Verdichtung des Wahrnehmens ein Aufmerken gegenüber der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit und der Geschichte ihrer prozessualen Entwicklung. Es kommt zu einer anhaltenden ästhetischen Subjekt-Aktivität im Wahrnehmen, Empfinden und Denken, zu einer neuen Aufmerksamkeit gegenüber dem Phänomen, aber auch gegenüber sich selbst im situativen Reagieren, also auch zu einer besonderen Ich-Aufmerksamkeit ... Alle Sinne erzeugen im Augenblick ihrer Beanspruchung diese Reflexivität. Wir erzeugen uns selbst in der Wahrnehmung ... Man kann die Selbstwahrnehmung

⁷⁶ Selle, G.: Ästhetische Arbeit, in: BDK - Mitteilungen, Heft 1/97; S. 3–4

in der Wahrnehmung ... zu einem autodidaktischen Moment im Prozess ästhetischer Arbeit erklären. Beide Formen der Wahrnehmung, die Wahrnehmung eines Gegenstands und die des eigenen Tuns am Gegenstand bzw. der Befindlichkeit in der Situation vor dem Gegenstand fordern dazu auf, die Situation und das Wahrgenommene zu interpretieren, einen persönlichen Sinn des Handelns und Erkennens zu konstituieren.⁷⁷ Ob und wie die Betroffenen den Sinn ihres Handelns selbst verstehen wird von G. Selle in einer Vielzahl von Arbeitsberichten seiner Studentinnen und Studenten dokumentiert⁷⁸.

Den von ihm explizit aufgeführten kultur- und gesellschaftskritischen Begründungshorizont seines Vorgehens erweitert er an anderer Stelle durch eine *existenzpädagogische* Orientierung. Das dabei von ihm anvisierte Vermögen, das sich innerhalb seiner ›Situierungen‹ entwickeln soll, charakterisiert er mit dem Begriff der *ästhetischen Intelligenz*. „Die Einmaligkeit der Existenz fordert ein Wahrnehmen und Handeln in der leiblichen Präsenz des Subjekts und die Unmittelbarkeit der Erfahrung des Augenblicks, nicht ein ›theoretisches‹ Lernen für den späteren Fall des Lebens. ... Diesem Bewusstseinszustand des sich selbst in der Wahrnehmung konstituierenden und reflektierenden Subjekts arbeitet eine Kraft zu, die ich nicht anders als mit dem Begriff der ästhetischen Intelligenz bezeichnen kann.“⁷⁹ Dieser Kompetenz wiederum schreibt er eine wesentliche, über die künstlerische und ästhetische Erfahrung hinausweisende Bedeutung zu: „In den Ausreizungen dieses Vermögens gewinnt das ästhetisch arbeitende Subjekt von sich selbst und anderen Kontur, indem es wahrnehmend-reflektierend seine unverwechselbar eigene Haltung zum Leben in der Welt gewinnt und ein Begehren entwickelt, sich neuen Erprobungen auszusetzen.“⁸⁰

Auch in der Beschäftigung mit Kunst geht es G. Selle um eine ›Situierung der Subjekte‹ innerhalb einer konkreten Situation. So wendet er sich von der klassischen Kunstrezeption mittels sprachlich festgelegter Analyse- und Interpretationskriterien vollständig ab und versucht in der Konfrontation mit der Gegenwartskunst in erster Linie eine Selbsterfahrung zu ermöglichen. Begrifflich und konzeptionell fügt er deshalb dem „... Selbstanstrengungsmodell des ästhetischen Projekts mit seinem Situierungsangebot in ästhetischen Erfahrungsfeldern außerhalb von Kunst ... ein Konfrontationsmodell mit der Reflexivität von Gegenwartskunst im Feld der Kunsterfahrung ...“⁸¹ hinzu. Er intendiert, wann immer möglich, die Begegnung der Lernenden mit dem Original. Das zu schnelle Reden über das Werk und seine Wirkungen zerstöre dabei häufig die ihm

⁷⁷ Selle, G.: Befreiung vom Unterricht – Das ästhetisch arbeitende Subjekt, in: Poesis 10, Hohengehren 1999, S. 89–90

⁷⁸ Vgl. hierzu insbesondere Selle, G.: Kunstpädagogik und ihr Subjekt, Oldenburg 1998

⁷⁹ Selle, G., 1998, S. 107

⁸⁰ Selle, G., 1998, S. 109

⁸¹ Selle, G., 1998, S. 116 ff

innewohnende Wirkung und Botschaft. Dem hält er „... die Notwendigkeit der Eigenvermittlung und – als Ausdruck dafür – das Schweigen ...“⁸² entgegen. In dieser schweigenden, aber sinnlich wahrnehmenden Konfrontation mit dem Kunstwerk kann und soll es zu einer existenziellen Begegnung kommen, wobei das *Irritiertsein*, das *Suchen*, das *Ertasten* und die *bewusste Selbsterfahrung* in diesem Prozess in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Seine Konzentration auf die Beschäftigung mit Gegenwartskunst erklärt sich unter anderem wohl auch darin, dass hier die partizipierende Perspektive des Betrachters konzeptionell bereits mitgedacht ist.⁸³

In diese Begegnungen fließen immer auch biographische Erinnerungen mit ein. „Wo Erinnerungsbilder aus dem Leben in die aktuelle Aneignungsgeschichte von Kunst einströmen, gewinnt das ästhetische Ereignis der Kunsterfahrung eine ungeahnte Tiefendimension. Umgekehrt strahlt die Erfahrung des Kunstwerks wie ein Hohlspiegel der neu interpretierenden, sinngebenden Imagination auf das Bezugerleben zurück, das man dabei – in eine Kontinuitätslinie der Biographie gebracht – wiederentdeckt.“⁸⁴ Mit diesen Worten fasst er seine eigenen Erfahrungen der ›Situierung‹ und der ›Konfrontation‹ mit „Olivestone“⁸⁵, einer Installation von Joseph Beuys in Zürich zusammen.

Besonders deutlich wird diese Art Aneignung von Gegenwartskunst auch am Beispiel einer Arbeit der Studentin Michaela Griffel, die sich mit der Rezeption einer Steinskulptur von Ulrich Rückriem⁸⁶ während eines ganzen Semesters beschäftigt hat⁸⁷. Ihre Bereitschaft, sich dabei mit der Wirkung des Werkes eindringlich und in stetiger Wiederholung langfristig zu konfrontieren, wird von ihr selbst begründet mit dem Impuls, der von der Skulptur ausgegangen sei. „Ich betrat das Museum und wurde von dem Stein angehalten.“⁸⁸ In der Folge schildert sie ihr Bemühen um eine Rezeption, indem sie die von ihr empfundenen Wirkungen, die von dem Stein Rückriems ausgegangen sind, beschreibt und zu verstehen versucht. Sie entscheidet sich für sehr unterschiedliche Aneignungsformen, die von biographischen Erinnerungen, beschreibenden Zeichnungen und Texten, der Verständigung mit anderen Museumsbesuchern über die Wirkung

⁸² Vgl. hierzu auch G. Selle: 1998, S. 133 ff. Besonders eindrucksvoll deutlich wird die Intensität dieses Vorgehens am Beispiel der Arbeit von M.Griffel, die sich als Studentin ein Semester lang im Neuen Museum Weserburg in Bremen mit einer Steinskulptur von U. Rückriem beschäftigt hat.

⁸³ Vgl. hierzu G. Selle: Betrifft Beuys – Annäherung an Gegenwartskunst, Unna 1994

⁸⁴ Selle, G., Unna 1994, S. 16

⁸⁵ „Olivestone“ ist eine Installation, die aus fünf mit Olivenöl getränkten Steinblöcken besteht, die vor ca. dreihundert Jahren von Steinmetzen für die Olivenbauern in Bologna angefertigt wurden und über die Jahrhunderte hinweg zum Klären frischen Olivenöls benutzt worden waren.

⁸⁶ Titel: Dolomit (Anröchte/Westfalen), gespalten und geschnitten, 1984

⁸⁷ Vgl. hierzu Selle, G., 1998, S. 134

⁸⁸ Griffel, M., zitiert aus: Selle, G., 1998, S. 133

des Steines, die Beschäftigung mit kunsthistorischen Texten über Ulrich Rückriem bis zu wissenschaftlichen Abhandlungen über Phänomenologie und ästhetische Erfahrung reichen. „Zweifelloos liegt der Sinn von Kunstwerken auch in dem, was man über sie weiß oder wissen kann, aber das ist eben noch nicht alles. Im Wahrnehmungsprozess gesellt sich zur Präsenz des Objekts immer auch die Gegenwart des Betrachters. Die Situation wiederum ist bestimmt durch die Situation, in der er wahrnimmt. Sie ist dialogisch in Bezug zum Objekt und mehrschichtig in ihrer Bedeutung, sie ist nie dieselbe: Sie wechselt mit der jeweiligen situativen Befindlichkeit des Rezipienten, mit seinen Vorlieben, seinen Erfahrungsvorräten im Umgang mit Kunst und mit der Welt.“⁸⁹

Als Ergebnis geht aus diesen von ihr als dialogisch beschriebenen Situationen der Begegnung ein eigenes ästhetisches Werk hervor, in dem die intensiv erfahrene nonverbale Wirkungsdimension des Steines zu folgendem sprachlichen Ausdruck findet: „ungeteilt. ich liege hier und ruhe. meine Schwerkraft ungeteilt.“ Diesen Satz wiederholt sie über hundert Seiten lang in dem Buch „Objektbiographie eines Dolomiten“⁹⁰ Das Spüren der Bewegungen, Impulse, Veränderungen oder auch Unveränderbarkeiten innerhalb des ganzen Erfahrungsprozesses, verbunden mit der *Selbstgewahrksamkeit* über die Wirkungen dieses Vorgangs ist das, was M. Griffel hier im symbolischen Ausdruck dieser Objektbiographie verarbeitet hat und zum Ausdruck bringt.

Die Besonderheit dieser Kunstrezeption besteht im Vergleich mit eher sprachlich-analytischen Verfahren darin, dass sich die Aufmerksamkeit der Rezipierenden nicht mehr nur isoliert auf das Objekt, sondern gleichzeitig auch auf die Wahrnehmung seiner selbst im Prozess dieses Aneignungsvorgangs richtet. Selle charakterisiert dies auch als ›ästhetisch stimulierte Bewusstseinsverdichtung zu einer Daseinsgewissheit‹ und darin als die eigentliche existenzpädagogische Ebene. „Die Einmaligkeit der Existenz fordert ein Wahrnehmen und Handeln in der leiblichen Präsenz des Subjekts und die Unmittelbarkeit der Erfahrung des Augenblicks, nicht ein ‚theoretisches Lernen,‘ für den späteren Fall des Lebens.“⁹¹

Mit diesen und anderen Situierungskonzepten setzt G. Selle konzeptionell den ‚schlechten Verhältnissen der Schulpädagogik‘ einen an der ästhetischen Erfahrung orientierten Zugang zum Lernen entgegen, indem er versucht, die Lernenden selbst zu ‚Subjekten ihrer eigenen Erfahrungen,‘ werden zu lassen. Vor dem Hintergrund einer Reformvision könnte es ihm darum gehen, über diese verän-

⁸⁹ Griffel, M.: Möglichkeiten und Grenzen der sprachlichen Vermittlung einer Arbeit U. Rückriems Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Lande Niedersachsen, Oldenburg 1996, zitiert in: G. Selle: Kunstpädagogik und ihr Subjekt, Oldenburg 1998, S. 134

⁹⁰ Vgl. Selle, G., 1998

⁹¹ Selle, G., 1998, S. 107

derte Qualität der Wirklichkeitserfahrungen im universitären und schulpädagogischen Rahmen langfristig auch die sich dem Ästhetischen sperrende Pädagogik zu verändern. Zudem sollen die Beteiligten durch diese Erfahrungen auf ein selbstbestimmtes Handeln in der gesellschaftlichen Wirklichkeit vorbereitet werden. Auch hier wäre also eine Transferhypothese vorausgesetzt.

Selle ist es innerhalb seiner Situierungskonzepte gelungen, einen erfahrungsoffenen Raum zu konzipieren, der die Handelnden zu einer Konfrontation mit der Gegenwärtigkeit ihrer Wahrnehmungen herausfordert und sie dazu ermutigt, diese Wahrnehmungen zu Orientierungen ihres Ausdruckshandelns werden zu lassen. Damit hat er einen Rahmen konzipiert, in dem sich so etwas wie ein qualitativer Kern der ästhetischen Erfahrung vollziehen kann. Indem er diesen Vorgang nicht einer normativen Vorgabe unterwirft, fördert er damit zugleich eine Fähigkeit, sich den jeweiligen Herausforderungen eines Erfahrungsfeldes zu stellen und spezifische und einmalige Lösungen zu entdecken und zu entwickeln. Seine jeweiligen Formvorgaben innerhalb seiner Situierungskonzepte können die Qualität dieser Vorgänge zwar sicherlich nicht garantieren, aber doch zumindest zulassen oder anregen. Sein Versuch dabei, innerhalb der von ihm vorgegebenen Handlungssituationen, den der ästhetischen Erfahrung offensichtlich entgegenstehenden, direkten pädagogischen Zugriff zu verhindern, ist durchaus mit den oben beschriebenen, reformpädagogisch und an sozialem Lernen orientierten Arrangements⁹² zu vergleichen, auch wenn bei Selle von einer anderen Erfahrungsqualität und Erfahrungsintensität gesprochen werden muss. Vor dem Horizont des gemeinsamen Bemühens einer Zurücknahme des intentionalen pädagogischen Zugriffs im Sinne einer demokratischen Partizipation erscheinen seine Situierungskonzepte zumindest im ersten Augenschein an die reformpädagogisch orientierten Formvorgaben anschlussfähig. Darüber hinaus möchte ich Selles Konzept noch einige offene Fragen und Anmerkungen hinzufügen.

Der von ihm konzipierte Handlungsrahmen soll – als Herausforderung zu einer Praxis der Selbstanstrengung – bei den Beteiligten zu einem tief persönlich und biographisch relevanten Erfahrungsprozess führen. Entgeht man der Gefahr einer Instrumentalisierung des pädagogischen Vermittlungsgeschehens wirklich durch die beschriebenen Formvorgaben? Ist denn der wirkliche, das heißt der bestehende und damit auch wirksame schulinstitutionelle und unterrichtspädagogische Handlungsrahmen, in dem sich diese Erfahrungsprozesse vollziehen, zu vernachlässigen bzw. durch den „alternativen Handlungsrahmen“, aufzulösen? Die von ihm explizit als *existentiell* bezeichneten Erfahrungen vollziehen sich zwar innerhalb des von ihm konzipierten Erfahrungsfeldes, bleiben aber immer auch Teil der pädagogischen Vermittlungssituation im Rahmen von Universität und Schule innerhalb eines bestehenden gesellschaftli-

⁹² Vgl. Kapitel I.2 in dieser Arbeit.

chen Kontextes. Der von G. Selle initiierte Prozess ist in einigen Zügen durchaus mit tiefenpsychologisch-therapeutischen Erfahrungen vergleichbar. Seine initiierten Situierungskonzepte verfolgen das Ziel, Bewusstwerdungsprozesse zu veranlassen und zu beschleunigen, die sich im normalen Handlungsrahmen nicht oder nur wesentlich langsamer ereignen würden, vergleichbar mit der Wirkung eines Treibhauses. Kann solche von ihm erwünschte „Daseinsgewissheit“, wirklich auf einer „Baustelle,“ als scheinbar isolierbares Vermögen produziert werden? Ist es nicht doch ein intentionaler Zugriff auf die Betroffenen und die Tiefendimensionen ihrer Erfahrung, wenn nicht für einen pädagogischen, dann aber für einen höheren kunstpädagogischen Zweck, der sich hier vollzieht? Wenn verlangt wird, dass eine Person alle ihre sicherlich nicht ohne Grund errichteten Schutzwälle ablegt, um sich der Konfrontation mit der Situation, in der sie sich befindet und sich selbst voll und ganz zu stellen, dann ist der institutionelle und gesellschaftliche Kontext und vor allem das menschliche Beziehungsgefüge, in dem sich das vollziehen soll, nicht zu vernachlässigen sondern die eigentlich wesentliche Dimension. Das folgende Zitat von G. Selle lässt darauf schließen, dass der hier angedeutete Problemzusammenhang auch von ihm zumindest angedacht wurde: „Ich interpretiere daher ästhetische Arbeit als Methode und Medium von Selbstbildungsprozessen. Das Subjekt ist darin mit dem Aufbau einer Biographie der eigenen Erfahrung des Wahrnehmens und Befragens beschäftigt. Das ist ein komplizierter, verdeckter, privater Vorgang, bei dem die Rolle der Kunstpädagogin, des Kunstpädagogen neu zu überdenken ist ...“⁹³ Zudem wäre unter dieser Perspektive auch die Funktion des Curriculums neu zu überdenken.

Die zweite Anmerkung hängt mit der ersten zusammen. Ist es heute, in unserem *politischen Zeitalter* nicht dringend notwendig, das Ziel einer Sensibilisierung der Selbstwahrnehmung in einem neuen Problemkontext zu sehen? Der kultursoziologische Blick von Th. Ziehe bspw. beobachtet in der heutigen schulischen Alltagsrealität eine „hohe innere Irritierbarkeit,“ der Schülerinnen und Schüler, die er als „Tiefendimension der heutigen Arbeitssituation,“ charakterisiert. Durch das inzwischen immer sichtbarer werdende zunehmende Gewaltproblem in unseren Schulen dürfte sich diese Irritierbarkeit noch verstärkt und auch auf einen großen Teil der Lehrerinnen und Lehrer übertragen haben. Ziehes Analysen führen ihn zu der Schlussfolgerung, dass wir den Blick wieder mehr aus der Selbstbezogenheit lösen und auf die fremde Wirklichkeit und darin auch auf die sachlichen und inhaltlichen Aspekte lenken sollten⁹⁴. Wie aber kann

⁹³ Selle, G., 1999, S. 95

⁹⁴ Vgl. Ziehe, Th.: Engagement und Enthaltung – Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung, in: Liebau, E.; Mack, W.; Scheilke, Ch. (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim/München 1997, S. 33–45

diese innere Irritierbarkeit aufgefangen werden und eine Vermittlung und Öffnung hin zu den sachlichen Fragen gelingen? Wäre es hier vordringlich, in Selles Sinn die „Selbstwahrnehmung in der Wahrnehmung zu einem autodidaktischen Moment,“ zu machen und damit ganz in die Verantwortlichkeit des Einzelnen zu legen oder fehlt es dafür nicht gerade an den sozialen Sicherheiten und zwischenmenschlichen Verlässlichkeiten eines Miteinander und nicht nur eines Gegeneinander, die allein diese Irritierbarkeit in der Selbstwahrnehmung auffangen könnten?

Und schließlich möchte ich drittens die Frage stellen, ob der von G. Selle beklagten Unvereinbarkeit von Kunst und Pädagogik nicht doch eine im Grunde problematische Polarisierung zugrunde liegt? Müsste nicht ein wirklich gesellschafts- und kulturkritischer Anspruch an einer gemeinsamen freiheitlichen Kultivierung sowohl der Kunst als auch der Pädagogik interessiert sein ebenso wie an dem Zusammenwirken beider Erfahrungsbereiche? Auch die an der Kunst orientierten Kunstpädagogen sind immer noch Pädagogen und können sich dem Vermittlungs- und Erziehungsanspruch, der pädagogischen Verantwortung ihrer Profession gar nicht entziehen. Ob es gelingen kann, diesen immer auch persönlichen Vermittlungsvorgang mit einem Selbstbestimmungs- und Selbsterfahrungsmodell zu versöhnen, hängt nicht zuletzt von diesem pädagogischen Selbstverständnis ab.

II.2 Alphabetisierung als Aneignungs- oder Anpassungsstrategie? – Klaus Mollenhauer

Aus Klaus Mollenhauers Ausführungen ergibt sich zunächst der Eindruck einer extremen Gegenposition zu G. Selles Konzept. Auf der Grundlage der beklagten Unvereinbarkeiten der Erfahrungsbereiche von Kunst und Pädagogik scheint ihm nicht wie G. Selle an einer Veränderung und Reformierung der Unterrichtspädagogik durch die künstlerische Erfahrung gelegen sondern, eher umgekehrt, an einer *Zerstückelung* der spezifisch ästhetischen Erfahrungsanteile für die bestehenden pädagogischen Systeme, wobei er jedoch die „glatten Anschlussmöglichkeiten“, des Ästhetischen an die praktischen, nützlichen und erkenntnisfördernden Ebenen der Pädagogik bezweifelt. Innerhalb der im Diskurs geforderten vermeintlichen Notwendigkeit einer Richtungsentscheidung verweilt Mollenhauer in weiten Teilen in dieser Sicht der Unversöhnlichkeit, versucht aber schließlich doch die möglichen Zugänge zur bestehenden Pädagogik anzudenken. „Um also die Künste und die Beschreibungen ästhetischer Wirkungen in jenes Projekt⁹⁵ integrieren zu können, muss – um im Bild zu bleiben – das Sperrgut zerstückelt werden, damit es in die pädagogische Kiste passt.“⁹⁶

Bei genauerer Betrachtung lassen sich zwischen den Positionen von K. Mollenhauer und G. Selle allerdings nicht nur Differenzen feststellen, besonders dann, wenn man auf die substantielle Bestimmung der ästhetischen Erfahrung blickt. Mollenhauer spricht zwar nicht wie Selle von »ästhetischer Intelligenz«, aber von »ästhetischen Empfindungen« und »ästhetischen Tätigkeiten«, die auch für ihn durch eine *spezifische Innenaufmerksamkeit* charakterisiert sind, in der sich die Differenz zwischen einer Empfindung und dem Gewahrwerden dieser Empfindung in einem Moment des Aufmerkens vollzieht. „Das Aufmerken oder Gewahrwerden wird nicht einfach nur des Reizes gewahr oder der Reaktion des Organismus, sondern es wird der Empfindung gewahr ... Ich möchte vorschlagen, derartige Empfindungen, die sich bei der Aufmerksamkeit auf Sinnesreize in dieser Art einstellen, „ästhetische Empfindungen“, zu nennen ... Folgt man dieser Unterscheidung, dann wären ästhetische Tätigkeiten solche, die auf diese besondere Art der Empfindung und Aufmerksamkeitsrichtung bezogen sind. Ästhetische Erziehung wäre dann, nicht nur, aber auch, das Ensemble von

⁹⁵ Anmerkung: gemeint ist das pädagogische Projekt der Moderne. So heißt es allerdings schon seit der Aufklärung.

⁹⁶ Mollenhauer, K.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit, in: Zeitschrift für Pädagogik 1990–1, S. 484

Bemühungen, die solche Aufmerksamkeitsrichtungen befördern.“⁹⁷ Er macht dabei einen Unterschied zwischen einer normalen und einer ästhetischen Empfindung, wobei sich die letztere von der ersten durch einen gewissen Bewusstseitsgrad unterscheidet. G. Selle spricht nun zwar nicht von „ästhetischen Empfindungen,“ sondern eher von einer „Selbstwahrnehmung in der Wahrnehmung,“ beiden aber geht es offensichtlich um dieses Bewusstseismoment, das mit einer spezifischen, nach Innen gerichteten Aufmerksamkeitsrichtung und einem Moment des Aufmerkens zusammenhängt.

K. Mollenhauers argumentationslogischer Hintergrund ist – mit seinem expliziten Verweis auf Simmel⁹⁸ – ein kulturkritischer, indem er eine sich im Verlauf der Kulturgeschichte herausentwickelte, nicht befriedigende ›Konkordanz‹ zwischen innerer und äußerer Natur beklagt. „Angesichts der empfundenen Vergeblichkeit, in den vorhandenen Kulturprodukten – den Möblierungen elterlicher Wohnungen, der überlieferten Bilderwelt in den Gemäldesammlungen, der historischen Vielfalt der Architektur, den Rollenverhaltensregeln der Institutionen, dem technischen Standard der Maschinen usw. – noch eine Objektivierung der kultivierten eigenen inneren Natur zu erkennen, liegt die Suche nach Aus- und Nebenwegen nahe.“⁹⁹ Daraus ergibt sich für ihn die Aufgabe der Pädagogik, wieder einen verstehenden Zugang zur Kultur und ihren ›Objektivierungen‹ zu fördern. Die schulische kunstdidaktische Tradition zeige dabei bereits inhaltliche Zugänge, die von der allgemeinen Erziehungswissenschaft aufgegriffen werden könnten.

Er nennt drei mögliche Bereiche, die für ein Curriculum nutzbar zu machen wären¹⁰⁰:

- **Alphabetisierung:** Um die kulturellen ›Objektivierungen‹ wieder einem Verständnis zugänglich zu machen, müssten sie lesbar gemacht werden. Diese Vermittlung der Lesbarkeit ästhetischer Zeichen nennt er Alphabetisierung. Den Begriff der Alphabetisierung benutzt er durch die nur begrenzte Möglichkeit der Versprachlichung des Ästhetischen als Metapher. „Über alle Verschiedenartigkeit politischer oder gesellschaftskritischer Optionen hinweg steht hier die didaktische Idee der Ikonographie (z.B. Panofsky) Pate ...“¹⁰¹

⁹⁷ Mollenhauer, K.: Ist ästhetische Bildung möglich? in: Zeitschrift für Pädagogik 34, 1988, Nr. 4, S. 448

⁹⁸ Vgl. Simmel, G.: Philosophische Kultur, Berlin 1983, sowie: Das Individuum und die Freiheit, Berlin 1984

⁹⁹ Mollenhauer, K., 1988, S. 444

¹⁰⁰ Vgl. hierzu auch Mollenhauer, K.: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie, in: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990, S. 4–17

¹⁰¹ Anmerkung: Die entscheidende Frage erscheint mir hier, ob es sich um die Lesbarkeit von Zeichen oder um das Verstehen bereichsspezifischer Symboliken handelt.

- **Entwicklungsfortschritt:** Als unterrichtswissenschaftliche Aufgabe ginge es ihm um ein zu erstellendes Curriculum, das sich auf „zeitlich diskrete“, Bildungsschritte festlegt und das in Entwicklungsschritten denkt. Anhaltspunkte hierfür finden sich bei Piaget¹⁰² und den Elementardidaktikern. „Als Argumentationshilfen können sie sich – wie oft geschehen – auf Schiller beziehen ...“¹⁰³
- **Identität:** Als weitere mögliche konzeptionelle Verbindungsstelle zwischen „didaktisch interessierter Pädagogik“ und ästhetischen Ereignissen sieht er die zu fördernde „Identität“. „Wenn nämlich angenommen werden darf, dass die Inszenierung kommunikativer Vernunft, als Fluchtpunkt gleichsam der pädagogischen Bemühungen, auf Wahrhaftigkeit der Selbstdarstellung angewiesen ist, dann sind in diesem Prozess, die expressiven Akte und also auch die ästhetischen besonders ausgezeichnet.“¹⁰⁴

Diese dritte Perspektive bleibt bei ihm allerdings im Wesentlichen unkonkret, deutet zwar auf eine fächerübergreifende Bedeutung hin, wird jedoch noch nicht greifbar im Zusammenhang allgemeiner unterrichtswissenschaftlicher Überlegungen. Zudem hält er selbst dieser ›Identität fördernden Utopie‹ einen entscheidenden Einwand entgegen, indem er die grundsätzliche Fähigkeit des Ichs zu kommunikativer Vernunft im Augenblick der ästhetischen Empfindung anzweifelt und so wieder bei der beklagten Entgegensetzung von Kunst und Pädagogik ankommt. Die ›ästhetische Emanzipation‹ sei eben eine grundsätzlich andere als die soziale oder die politische. Diese tiefliegende Unvereinbarkeit sieht er in einer ästhetischen Wirkungsbeschreibung von Hugo von Hoffmannsthal bestätigt, in der dieser das Ich als: „... sich selber gleich und sicher schweben im Sturze des Daseins“¹⁰⁵ charakterisiert. „Das ästhetische Ich ist nicht das Subjekt einer Praxis, sondern ist jeder Praxis kontrastiert, ein flüchtiges Konstrukt, ein fragiles Fragment innerhalb der so gesichert scheinenden Beschreibungen von Bildungs- und Identitätsverläufen, exterritorial, das Subjekt nur seines eigenen Spürens. Sein einziges, aber im Wortsinn „utopisches“ Territorium ist jenes Ich-Selbst-Verhältnis, das nur in der Beschreibung der Ästhetischen Wirkung auch für andere das ist. Die Erfahrung, die das Ich mit sich im Augenblick der ästhetischen Beschreibung macht, ist also kein „als ob“, sondern die Wirklichkeit dieses Ich ... Das Ich-Selbst-Verhältnis, auf das diese Selbstge-

¹⁰² Piagets Entwicklungsschritte laufen in der Konsequenz auf ein Ersparungsprinzip im Sinne des Kognitiven hinaus und erscheinen mir so mit dem Modell Schillers nicht zu korrespondieren.

¹⁰³ Mollenhauer, K., 1990–I, S. 486

¹⁰⁴ Mollenhauer, K., 1990–I, S. 486

¹⁰⁵ Mollenhauer, K., 1990–I, S. 487

wissheit sich gründet, ist, als ästhetisches ein Leibverhältnis, und zwar immer auch vor- und nebensozialisatorisch.“¹⁰⁶

Für Mollenhauer scheint offenbar weder die unterrichtsdidaktische Sachorientierung noch die interaktive Verständigung innerhalb eines solchen Leibverhältnisses, das nur auf eine Psychologie der Selbstwahrnehmung eingegrenzt bleibt, vorstellbar. An anderer Stelle¹⁰⁷ greift er Kants¹⁰⁸ bekannte und grundlegende Unterscheidung zwischen den verschiedenen Urteilskräften auf: „Danach ist ein ästhetisches Urteil eines, das weder an dem ›Material‹ ... noch an der ›Moralität‹ ... interessiert ist, sondern sich ›interesselos‹, ganz und gar auf das einlässt, was durch das ästhetische Objekt unserem Empfinden dargeboten wird. Das ästhetische Urteil ist also nicht einfach eine Subsumption der Sinnesempfindungen unter einen vorher schon gewussten Begriff, kein ›bestimmendes Urteil‹ also, sondern es ist ein Urteil, das in der Auseinandersetzung mit den Sinneseindrücken und den durch sie erregten Empfindungen einen dazu passenden Begriff aller erst hinzufinden muss, ein ›reflektierendes‹ Urteil also.“¹⁰⁹ Doch auch hier wird der letzte Begründungszusammenhang nicht nachvollziehbar, warum sich solch ›reflektierendes Urteil‹ nicht in das ›pädagogische Praxisprojekt‹ einordnen lassen soll. Auch sein Konzept der Alphabetisierung sieht zwar ein an der Ikonographie orientiertes Lesenlernen der ›kulturellen Objektivationen‹ vor, was sämtliche Fächer aus dem Bereich ästhetisch-kultureller Bildung im Grunde ja traditionsgemäß tun und getan haben. Die persönlichen Wahrnehmungen und Empfindungen der Lesenden innerhalb dieses Vorgangs integriert er auch hier nicht explizit in dieses von ihm gewünschte Aneignungsgeschehen. Wenn er dann getrennt und scheinbar als Ergänzung zu diesem als Alphabetisierung bezeichneten Aufklärungsvorgang auch die persönliche Sicht auf den ›Innengrund‹ (vgl. oben) fördern möchte, – er selbst bezieht sich übrigens ausdrücklich auf den therapeutischen Charakter eines solchen Vorgehens – dann bleibt er dabei doch der in der Fachtradition so viel beklagten Trennung von Sinnlichkeit und Rationalität verhaftet. Der *Aufklärungsanspruch als Alphabetisierungsstrategie* – auch als Metapher – steht so der *Sicht auf den Innengrund* bei ihm verbindungslos gegenüber. Inwieweit unsere Lesearten der Kultur nicht auch wieder Teil eines erst noch zu verstehenden ›Innengrundes‹ sind, der nur in einer dem Ästhetischen eigenen Aufmerksamkeitshaltung erschlossen werden kann

¹⁰⁶ Mollenhauer, K., 1990–1, S. 492–493

¹⁰⁷ Mollenhauer, K.: Ist ästhetische Bildung möglich? in: ZfPäd, 34. Jhg. 1988, Nr. 4

¹⁰⁸ Vgl. hierzu Kant, I.: Werkausgabe. Bd. 10: Kritik der Urteilskraft. Hrsg.: Weischede., Frankfurt a. M. 1974

¹⁰⁹ Mollenhauer, K., 1988, S. 447, Kants Begriff des ›Interessellosen‹ meint allerdings nur die Abwesenheit eines Interesses, das sich auf ein bestimmtes Ziel richtet.

und wie dieser wiederum als Teil eines gesamtgesellschaftlichen gemeinsamen Entwicklungsprozesses verstanden werden sollte, bleibt ungefragt.

In dieser unversöhnlich wirkenden Gegenüberstellung zwischen theoretischer, praktischer und ästhetischer Vernunft bleibt das von ihm aufgeworfene Spannungsfeld der Forderung nach ästhetischer Emanzipation und Alphabetisierung einerseits und der Beschreibung des im Ich-Selbst-Verhältnis gefangenen Ich andererseits unaufgelöst. Das heißt in der Konsequenz, dass sich für Mollenhauer, wie er selbst betont, „... ästhetische Erfahrung weder einer auf Praxis hin ausgelegten pädagogischen Handlungstheorie noch einer perspektivisch gedachten Bildungstheorie problemlos einfügen ...“¹¹⁰ lässt.

Gottfried Böhm schließt sich grundsätzlich den Vorstellungen von K. Mollenhauer an. Auch er beklagt bereits 1990¹¹¹ die Schwierigkeit, ästhetische Erfahrung in ›pädagogische Settings‹ einzufügen. Deshalb spricht er sich für eine spezifische Förderung der Funktionen des Ästhetischen einerseits durch eine Kultivierung der Sinne in den traditionell dafür vorgesehenen Fächern und andererseits aber auch für das Projekt einer Alphabetisierung aus, wobei sich nach seiner Einschätzung keine Eindeutigkeit in der Semantik herstellen lasse, sondern nur eine Vielfaltigkeit der Lesearten. Ebenso lasse sich die Erschließung vom Sinn eines spezifischen Kunstwerks nicht vom Prozess der Genese dieses Sinns abtrennen. Damit erweitert er Mollenhauers Vorstellung der Alphabetisierung, indem er die Konstitution des Sinnverstehens mitreflektiert, diese dann allerdings nicht auf Lern- und Interpretationsvorgänge in anderen Unterrichtsfächern für übertragbar hält. Diese Übertragbarkeit würde die Zusammenführung einer fach- und allgemeindidaktischen Kategorie voraussetzen.

Genau darum aber ging es Gunter Otto in seinen letzten Veröffentlichungen.

¹¹⁰ Mollenhauer, K.: Ästhetische Bildung zw. K. u. Selbstgewissheit, Z. f. Päd., 1990, S. 481

¹¹¹ Böhm, G. in: Z. f. Päd., 1990, S. 469–479

II.3 Das andere Modell des Lernens – Gunter Otto

Gunter Ottos Position hat sich in seinen letzten Beiträgen im Vergleich zu seinen Stellungnahmen aus den 60er Jahren entscheidend verändert¹¹². Besonders in seiner Antwort auf K. Mollenhauer geht es ihm nicht mehr, wie früher um eine fachdidaktische Kleinarbeitung der Ansprüche ästhetischer Erziehung in die spezifische Didaktik des Faches Kunst sondern darum, den speziellen *Modus* ästhetischer Lernwege für die allgemeine Unterrichtspraxis und -wissenschaft nutzbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund wirft er der Argumentation von K. Mollenhauer einen »defizienten Modus« von Pädagogik und eine »Mystifikation der Kunst« vor. Im Gegensatz zu ihm und G. Selle sieht er die beklagte Unvereinbarkeit von Kunst und Pädagogik dabei nicht grundsätzlich, sondern führt diese Einschätzung auf ein reduziertes Bild von Pädagogik und Ästhetik zurück, die „... affirmativ zur schlechten, instrumentellen Möglichkeit von Schule ...“¹¹³ sei. So orientiere sich K. Mollenhauers Vorstellung von Pädagogik allein an Verstandesgebrauch und Handlungskompetenz, die sich mit der »Exterritorialität« des Ästhetischen schwer tue. Das Ästhetische sehe er dabei beschränkt auf seine Wirkungen, die als rauschhafter Akt einseitig mystifiziert würden. „Ist »sicher zu Schweben im Sturz des Daseins« der einzige Modus von Rezeption? ... Dem müsste dann vermutlich ein einheitlich zu fassender Akt der Kunstproduktion entsprechen. Das wäre der Rausch, der rauschhafte Akt. Nein – Mollenhauer reduziert die Vielfalt ästhetischer Erfahrung mit Hilfe einer Metapher, die ausgrenzt. ... Das Ästhetische, so sperrig es sein mag, darf nicht preisgegeben werden, weil es nicht nur ein Sonderfall des Lernens ist, sondern *Movens* in jedem Lernen, das sich vom Pauken unterscheidet. Dass das Ästhetische eine Provokation für die

¹¹² Vgl. hierzu auch G. Ottos eigene Einschätzung im Vorwort zu seinem 1998 erschienen letzten Buch: „Meine Option galt bis Ende der 50er und Beginn der 60er Jahre der Etablierung des Kunstunterrichts als legitimierbares Fach in der allgemein bildenden Schule ... Gegen die verschwommenen Vorstellungen einer musischen Erziehung schien es mir notwendig den Nachweis der Lehrbarkeit künstlerischer Prozesse und Verfahren zu erbringen (Otto, 1964). Im Kontext vor allem der Ästhetikdiskussion der endenden 80er Jahre, aber auch nachdenklich gemacht durch die Beiträge u.a. von Horst Rumpf (1981), Käte Meyer-Drawe (1993) habe ich mich „gedreht“: Meine Option für Ästhetische Erziehung heißt heute: Das Denken von Lehrerinnen und Lehrern in einem vorrangig auf die theoretische Erkenntnisweise eingeschworenen Schulsystem auf die Erfahrungs- und Handlungsformen des Ästhetischen zu lenken.“; zitiert in: Otto, G.: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik; Bd. 1, Ästhetische Erfahrung und Lernen, Seelze-Velber 1998, S. 9

¹¹³ Otto, G.: Über Wahrnehmung und Erfahrung, Didaktik, Ästhetik, Kunst, in: Kunst und Unterricht; Heft 171/1993, S. 18

Pädagogik sei, ist kein Anlass für Resignation, sondern ein starkes Argument.¹¹⁴ Mit diesem Satz wird angedeutet, worum es G. Otto, auch in Anlehnung an die Überlegungen von W. Schulz, in seinen letzten Veröffentlichungen ging. Durch die Zusammenführung eines ästhetischen und didaktischen Erfahrungsbegriffs sollten die spezifisch künstlerischen Zugänge auch für andere Unterrichtsfächer nutzbar werden: „Hier liegt ein Innovationspotential für das Lernen in der ganzen Schule, das offensiv vorgetragen werden soll, damit die Frage beantwortet werden kann, ob die in künstlerischen Fächern gepflegten Prozesse – gewiss nicht ausschließlich, aber auch – als Modelle für Lehren und Lernen überhaupt gelten können.“¹¹⁵

Die Spezifik des Ästhetischen bestimmt er dabei einerseits als **Sonderfall des Lernens**, andererseits aber auch als **Modus in jedem Lernprozess**. Dieses zweifache Motto von G. Otto macht es zunächst nicht ganz einfach, den argumentationslogischen und theoretischen Zusammenhang in seinem Konzept zu erkennen, weil beide Denkrichtungen auf einen unterschiedlichen theoretischen Hintergrund verweisen.

II. 3. 1 Ästhetische Rationalität als Sonderfall des Lernens

Im Zusammenhang mit einem ›spezifischen Rationalitätstypus‹ bezeichnet er ästhetische Erfahrung als ›spezifische Art der Weltzuwendung‹ und damit als ›Sonderfall des Lernens‹. Das Ästhetische umgreife dabei sowohl *Inhaltsfelder* als auch *Prozesstypen* des Handelns. Diese *Inhaltsfelder* beständen allerdings nicht aus einem festgefügt Kanon, sondern ihre didaktische Eignung sei an der Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler zu überprüfen, d.h. ob sie geeignet seien, Erinnerungen, Assoziationen, Intuitionen, Deutungen, und Sinnsuche, Erfahrungen auszulösen. Einerseits ginge es bei der Auswahl der Inhaltsfelder darum, auf die Erfahrungen der Kinder einzugehen, andererseits aber auch darüber hinauszugehen.¹¹⁶

In Anlehnung an R. Bubners Begriff der ästhetischen Erfahrung¹¹⁷ bestimmt er ihre Qualität zunächst über eine Entgegensetzung von Anschauung und Begriff. Ästhetische Erfahrung spiele sich *zwischen* diesen beiden Polen ab. „Was das Ästhetische vom Begrifflichen allererst unterscheidet, ist das sinnliche Moment in der Anschauung. ... Ästhetische Erfahrung ist mithin ein immer wieder durchzuhaltender Balanceakt zwischen Anschauung und Begriff, Wahrnehmung und

¹¹⁴ Otto, G., 1993, S. 19

¹¹⁵ Otto, G., 1998, S. 7–8

¹¹⁶ Vgl. hierzu Otto, G.: Eine Kuh ist eine Kuh, über Komplexität bei induktiven Lernprozessen, in: Otto, G., 1998, Bd.1, S. 175–189

¹¹⁷ Vgl. Bubner, R.: Ästhetische Erfahrung, Frankfurt a. M. 1989. Er legt seinen Begriff von ästhetischer Erfahrung zwar einseitig auf Kunst aus. Otto jedoch sieht ihn – wiederum in Anlehnung an W. Welsch – nicht mehr im herkömmlichen Sinn auf Kunst eingrenzbar.

Reflexion, ...¹¹⁸ Deshalb reiche der Verweis auf das sinnliche Moment in der Anschauung noch nicht aus, um die notwendige Spezifik des ästhetischen Erfahrungsprozesses zu charakterisieren, denn „... ästhetische Erziehung sei sinnliche Praxis mit Erkenntniszielen ...“¹¹⁹.

Dieses Erkenntnisziel sieht er in der individuellen Entdeckung von Sinn. „Der Sinn liegt jenseits dessen, was jeder sehen kann, und das kann man zugespitzt an der Kunst, letztlich aber, konfrontiert mit der Wirklichkeit überall und jederzeit erfahren.“¹²⁰ Der Begriff des Symbols charakterisiert für ihn diese geforderte Wirkung der ›Inhaltstypen‹. Diese wiederum regen zu bestimmten ›Prozesstypen‹ des Handelns an. „Erinnern, Assoziieren, Intuieren, Deuten, Sinnsuchen geht von der Tätigkeit der Sinne aus. Diese Prozesse sind aber über die sinnliche Wahrnehmung hinaus symbolische Prozesse des Zeigens und Sagens. Symbole treiben Sprache hervor.“¹²¹ Die Frage nach den individuellen Assoziationen, Erinnerungen, Bedeutungen stelle die Beteiligten „... zugleich vor die Aufgabe der intersubjektiven Verständigung darüber, was sie sehen, und welchen Sinn sie in dem aufspüren, was sie sehen.“¹²²

So verknüpft er die Spezifik des Ästhetischen im Lernprozess zwar zunächst mit einem sinnlichen Moment in der Anschauung¹²³, erweitert aber diese Zuschreibung noch im Hinblick auf die Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge, die im Lernprozess bei den Lernenden hervorgerufen und dann auch mitgeteilt werden. Ästhetisches Verhalten gehe dabei als *Akt des Symbolisierens und Symbolverstehens* über sinnliche Erkenntnis hinaus. In Anlehnung an Jauß versucht er diese Relevanz so zu konkretisieren: „Im Ästhetischen werde kein normatives Wissen bestätigt oder verordnet, sondern ein neues Verstehen eröffnet, das erfordert, sich selbst ein moralisches Urteil zu bilden.“¹²⁴ Dieses spezifische Verhältnis im Umgang mit Wirklichkeit sieht er nicht mystifiziert, sondern rational und begründbar. In Anlehnung an H. Paetzold bezieht er sich deshalb auf den Begriff der ästhetischen Rationalität als einen, für diesen Wahrnehmungs- und Symbolisierungsvorgang *spezifischen Rationalitätstypus*. Dabei ginge es um die Steigerung der Klarheit innerhalb des Erkenntnisvorgangs ohne diesen in einer begrifflichen Eindeutigkeit festzulegen, sondern um eine Erweiterung der Vielfältigkeit der Interpretationsmöglichkeiten. Der Begriff des Symbols charakterisiere dabei diese *Erfahrung des Vieldeutigen* auf der Seite des

¹¹⁸ Otto, G., 1993, S. 17

¹¹⁹ Vgl. hierzu seinen Aufsatz: Eine Kuh ist eine Kuh, in: Otto, G., 1998, Bd. 1, S. 175–189 sowie meine Schlussfolgerungen in Kapitel II. 5 in dieser Arbeit.

¹²⁰ Otto, G., 1993, S. 185

¹²¹ Otto, G., 1993, S. 186

¹²² Otto, G., 1993, S. 186

¹²³ Vgl. Kapitel IV dieser Arbeit.

¹²⁴ Otto, G., 1998, Bd. 1, S. 89

Objekts, ästhetisches Verhalten sieht er als *Akt des Symbolisierens* auf der Seite des Subjekts, indem das *Vorrationale*, das *Dunkle* identifizierbar gemacht, ins Bewusstsein gehoben und zum konstitutiven Teil der Erkenntnis würde.¹²⁵ Das rationale Moment in diesem Vorgang bestimmt er als eigene ›Logizität ästhetischer Prozesse‹, die immer erst gefunden werden müssen. Zumindest sieht Otto als Konsequenz ein verändertes Theorie-Praxis-Verhältnis, in dem die Praxis der Theorie vorgängig sei, man die spezifischen Anteile dieser Praxis aber streng genommen empirisch nicht überprüfen könne. Dabei charakterisiert er in Anlehnung an Seel die spezifische Rationalität als eine dem Ästhetischen eigene ›argumentative Logik‹.¹²⁶ „Insofern sind ästhetische Prozesse nicht empirisch überprüfbar, sondern genügen eher dem Rationalitätskriterium der Begründbarkeit und der Widerlegbarkeit durch Argumente.“¹²⁷ Dass es sich bei dieser Begründbarkeit, wenn sie sich auf eine den Vorgängen selbst innewohnende ›Logizität‹ bezieht, weniger um eine argumentative Logik handeln kann als vielmehr um die Frage einer Rekonstruktion im Sinne einer inneren erinnernden Entwicklungslogik als Konstitutionslogik wird in einem späteren Teil dieser Arbeit von mir noch deutlich gemacht.¹²⁸

G. Otto beantwortet die Frage um den Streit einer Vorrangigkeit, Gleichrangigkeit oder unterzuordnenden Funktion der ästhetischen Erkenntnis gegenüber der theoretischen so: „Dem unbestrittenen theoretischen Zugriff ist der ästhetische Zugriff gleichrangig; oder wie Kant formuliert, szientifische Rationalität und ästhetische Rationalität sind zwei Modi der Erkenntnis.“¹²⁹ Gleichwohl sieht er zwischen beiden keine kompensatorische Beziehung, sondern eine komplementäre. „Das Ästhetische pflegt eine andere Form des menschlichen Denkens, sie steht zum wissenschaftlichen Denken im Verhältnis der Komplementarität, der produktiven Spannung – nicht im Verhältnis der Kompensation, sondern in dem einer unhintergehbaren Differenz.“¹³⁰

Die Argumentationsbasis für eine stärkere Gewichtung eines Konzeptes ästhetischer Erziehung in der Unterrichtspädagogik verändere sich für ihn durch den Begriff der ästhetischen Rationalität entscheidend. „Dann verschöbe sich z.B. im Blick auf die Institutionen, die Kultusbürokratie und die Curriculumsschmiede die Beweislast. Dann müsste nicht ich nachweisen, dass man für die ästhetische Erziehung in den Schulen mehr Zeit brauche, weil der Handlungstyp erfahrungsträchtig sei, weil wir kulturell bedingt in einer durch Bilder vermittelten Welt lebten, weil man Bilder machen und auslegen lernen solle. Sondern dann müss-

¹²⁵ Vgl. Otto, G., 1998, Bd. 3, S. 78–83

¹²⁶ Vgl. Otto, G., 1998, Bd. 1, S. 75

¹²⁷ Otto, G., 1998: Bd. 3, S. 99

¹²⁸ Vgl. hierzu den theoretischen Teil dieser Arbeit, Kap. IV.

¹²⁹ Otto, G., 1998, Bd. 3, S. 83

¹³⁰ Vgl. Henrich, D: Kunstphilosophie und Kunstpraxis, in: Kunstforum 100 (1989), S. 162

ten vielmehr diejenigen, die z.B. der ästhetischen Erziehung in der Sekundarstufe I günstigen Falls zwei Wochenstunden und in manchen Schuljahren gar keine geben, die glauben, man könne in diesem Fach am ehesten noch Laienlehrer hinnehmen, dann müssten sie begründen, warum sie mit einem halbierten Rationalitätskonzept sich Bildung des Menschen erhofften.“¹³¹

II. 3. 2 Das Ästhetische als Ferment in allen Lernprozessen

Der zweite und an diese seine eigene Argumentationslogik der ›unhintergehbaren Differenz‹ zumindest zunächst nicht lückenlos anschließbare Argumentationsstrang, den G. Otto verfolgt, bezieht sich auf seine Aussage, das Ästhetische sei Teil und Movens in *jedem* Lernprozess. Während er im Begriff der ästhetischen Rationalität eine komplementäre Ergänzung zu theoretischer Rationalität sieht, betont er hier nicht einen komplementären, sondern einen integrativen Aspekt. „Mich interessieren primär die ästhetischen Anteile und die – häufig vernachlässigten – ästhetischen Qualitäten als Ferment in allen Lern- und Lehrprozessen. Fermente sind Gärstoffe ...“¹³² Damit fügt er der Vorstellung von einem bestimmten Typus des Lernens und Erkennens eine weitere hinzu, die möglicherweise zu anderen didaktischen Schlussfolgerungen führen könnte. Während er dort eine spezifische Art des Lernens mit einer spezifischen Rationalität charakterisieren will, die sich gerade von anderen unterscheidet, betont er hier eher eine jede Spezifik übergreifende Relevanz und demnach sei auch das theoretisch orientierte Lernen von ästhetischen Anteilen geprägt.

Auf die mögliche Bedeutung einer integrativen Bildungsvorstellung ist G. Otto bei dem Versuch gestoßen, einen Vermittlungsschritt zwischen ästhetischer Theorie und Bildungstheorie herzustellen¹³³. Hierbei stellt er fest, dass sich der zumeist affirmative und normative Charakter von Bildungstheorien zunächst dem Anschluss an einen ästhetischen Reflexionszusammenhang versperre. Eine Verknüpfungsmöglichkeit ergibt sich für ihn schließlich durch den pädagogischen Praxisbegriff von D. Benner¹³⁴, der diesen an der *gesellschaftlichen Gesamtpraxis* orientiert. G. Otto sieht nun ganz anders als Mollenhauer gerade in den Ausführungen von D. Benner nicht einen Beleg der Unvereinbarkeit von Kunst und Pädagogik, sondern die sinnvolle Grundlage einer Bildungsvorstellung, in der das Ästhetische integratives und konstitutives Moment sein könnte. Das Ziel dieser gesellschaftlichen Gesamtpraxis richte D. Benner nämlich am Modus der Selbstbestimmung aus. „Der Anspruch dieser Praxis, die Funktion

¹³¹ Otto, G., 1998, Bd. 3, S. 70

¹³² Otto, G., 1998, Bd. 1, S. 6

¹³³ Vgl. hierzu den Text: Argumentationsfiguren zum Verhältnis von Bildungstheorie und ästhetischer Theorie, in: Otto, G., 1998, Bd. 3, S. 51–68

¹³⁴ Vgl. Benner, D.: Bildsamkeit und Bestimmung, in: Neue Sammlung 28. Jg. (1988), S. 461–437

der Gesamtpraxis ist es, dem handelnden Menschen das Experiment seiner Selbstbestimmung zuzumuten. Bildung ist nicht die Anpassungsleistung an normative Vorgaben, sondern der Prozess der Selbstbestimmung ...¹³⁵ Die Bildungsperspektive von Benner gehe wesentlich auch auf W. von Humboldt zurück, für den die Kunst konstitutiv im Bildungsprozess war, auch wenn Benner kein ausdrücklich reflektiertes Verhältnis zur Kunst hat. Die Verknüpfung zur ästhetischen Frage ergibt sich aus seinem *nicht-affirmativen* Bildungsbegriff, in dem die Selbstbestimmung des Einzelnen eine zentrale Bedeutung hat. „Nach der Bestimmung des Menschen kann angemessen nur gefragt werden, wenn nach der Selbstbestimmung gefragt wird, nach der Bestimmung von etwas nämlich, das sich selbst bestimmen muss und kann und das insofern nicht etwas bestimmtes oder bestimmbares, sondern etwas werdendes ist.“¹³⁶ In Abgrenzung zu einer normativen Bildungsvorstellung zieht Otto daraus den Schluss: „Bildung ist nicht widerspruchsfreie Anpassung an von anderen gesetzte Normen und Werte – scheinen sie auch noch so positiv besetzt, noch so erfahrungsgesättigt aus der Sicht derer, die sie vertreten.“¹³⁷ Das erinnert u.a. an die Forderungen von D. Kerbs und H. von Hentig aus den 60er Jahren¹³⁸, als ein gesellschaftlich-emanzipatorischer Auftrag ästhetischer Erziehung als gemeinsamer Horizont von Kunst und Pädagogik eingefordert wurde. So hat schließlich auch Otto – wenn auch ca. dreißig Jahre später – das Selbstbestimmungsprinzip zur grundlegenden gemeinsamen Zielperspektive von Kunst und Pädagogik erklärt. Aus einer solchen Perspektive verschiebe sich die Aufmerksamkeitsrichtung mehr und mehr auf den Prozesscharakter des Bildungsgeschehens. Dabei ginge es „... um ein Verständnis von Bildung, für das das Ästhetische konstitutiv ist oder das durch das Ästhetische mitkonstituiert ist. Es geht also um ein Konstitutionsproblem von Bildung und nicht um ein besser ausbalanciertes Gegenüber der Rationalitätstypen theoretisch, praktisch, ästhetisch.“¹³⁹ Die argumentationslogische, strategische Konsequenz, die er bildungspolitisch schließlich daraus zieht, ist zwar theoretisch nachvollziehbar, relativiert aber vielleicht unnötig seine eigenen Anstrengungen in den vorausgegangenen Jahren und Jahrzehnten: „Das Streiten um ein größeres Stück vom Bildungskuchen ist die falsche Strategie.“¹⁴⁰ Die Verknüpfungsmöglichkeit von drei zentralen, aber getrennt behandelten Zieldimensionen von Unterricht: 1.theoretische, 2.praktische und 3.ästhetische

¹³⁵ Otto, G., 1998, Bd. 3, S. 64. Vgl. zum Praxisbegriff: Benner, D.: Allgemeine Pädagogik, Weinheim/München 1987, S. 27

¹³⁶ Benner, D., 1988, S. 469, zitiert aus Otto, G., 1998, Bd. 3, S. 62

¹³⁷ Otto, G., 1998, Bd. 3, S. 61

¹³⁸ Vgl. Kap. I in dieser Arbeit.

¹³⁹ Otto, G., 1998, Bd. 3, S. 65. Siehe auch: Koch, M.: Die Konstellation der Rationalitäten im internationalen Bildungsprozess. Weinheim 1993, S. 27

¹⁴⁰ Otto, G., 1998, Bd. 3, S. 68

Vernunft in einem gemeinsamen, übergreifenden an Selbstbestimmung ausgerichteten Bildungsverständnis, wird hier nun zunächst zur Forderung nach einer *Kategorie*, die begrifflich alle drei Dimensionen zusammenführt und eine Orientierungsgrundlage bei der Planung und Gestaltung von Unterricht darstellt. Eine solche *verknüpfende und verbindende Orientierung* sieht Otto im Erfahrungsbegriff, der sich auch im Sinne eines Transfers der fachdidaktischen Konzeption auf die allgemeine Unterrichtswissenschaft anbiete. Innerhalb dieser Kategorie könne der *ästhetischen Erfahrung* eine zentrale Aufgabe zukommen.¹⁴¹ Als „Gewährsmann“, hierfür führt er J. Dewey¹⁴² an: „Es mag überraschen, wenn ich die Praxis des Erfahrens mit einer Charakteristik aus dem Jahr 1938 prominent zu machen suche: Jede Erfahrung verändert „denjenigen, der sie macht, während diese Veränderung ihrerseits wieder die Qualität der folgenden Erfahrungen beeinflusst, ... Dewey bezeichnet Erfahrungen als Verhaltensformen, die das genaue Verhalten im emotionalen und intellektuellen Bereich, die grundsätzliche Aufnahmereitschaft des Menschen und das Tableau seiner Reaktionsformen umfassen ...“¹⁴³ Zudem eigne sich der Erfahrungsbegriff dafür, die verschiedenen Rationalitätstypen zu integrieren und eine polarisierende Argumentation zu verhindern.¹⁴⁴ „Indessen geht es mitnichten darum, das Erlernen von Regeln durch das Training der Intuition oder Strategien des Übens und Behaltens durch die des Erfindens und Wahrnehmens zu ersetzen. ... Polare Entgegensetzungen sind für die Beschreibung erwünschten Lernens in der Institution Schule ebenso unzureichend wie hierarchische, innerhalb derer die Wissenschaften wichtiger als die Künste sind und der Verstand bedeutsamer als das Empfinden ist.“¹⁴⁵ Auch die überholte kompensatorische Argumentation hält er durch eine solche fächerübergreifende Kategorie für vermeidbar: „Die psychologische Konstitution menschlichen Handelns, Denkens und Fühlens erlaubt nicht, die im Mathematikunterricht unterdrückten Emotionen verstärkt beim fingerpainting oder Linolschnitt zu pflegen. Man stelle sich das Blutbad bei einem Linolschnitt ohne die Übung von Fertigkeiten und die wachsame Beobachtung des Arbeitsprozesses vor. Nicht zu reden von den kognitiven Operationen der Seitenvertauschung, des Vorausdenkens usf.“¹⁴⁶

Um die Konsequenzen daraus für die Konzeption von Lernprozessen im Unterricht ziehen zu können, ginge es in der Unterrichtswissenschaft um einen Begriff des Lernens, der den vorhandenen rationalistischen und funktionalistischen Vorstellungen eine nichtfunktionalistische und nichtreduktionistische Subjekt-

¹⁴¹ Vgl. Otto, G., 1998, Bd. 1, S. 81–93

¹⁴² Vgl. hierzu auch Näheres zu J. Dewey in Kapitel IV.8 dieser Arbeit.

¹⁴³ Otto, G., 1998, Bd. 1, S. 81 (Zitat im Zitat von Dewey, J.: 1934/1986)

¹⁴⁴ Vgl. hierzu auch Kapitel IV und V in dieser Arbeit.

¹⁴⁵ Otto, G., 1998, Bd. 1, S. 82

¹⁴⁶ Otto, G., 1998, Bd. 1, S. 82

hypothese zu Grunde legt. Er bezieht sich insbesondere¹⁴⁷ auf die Ausführungen von W. Marotzki über G. Batesons Stufen des Lernens. „Nach Marotzki bestehen die Aufgaben von Lerntheorien nicht nur im Aufweis von Gesetzmäßigkeiten und Typen menschlichen Lernens. Vielmehr seien Aussagen über die Beziehung des Menschen zur Welt, also über Welthaltungen und deren Veränderung bedeutsam. G. Bateson geht davon aus, dass die sozialen Organisationsformen von Kulturen gelernt werden. Zwischen sozialen und kognitiven Organisationsprinzipien werden grundlegende Analogien angenommen.“¹⁴⁸

Entscheidend in G. Ottos Argumentation erscheint mir, dass seine beiden hier zusammengefassten Reflexionsstränge in der Konsequenz auch ein unterschiedliches didaktisches Reflexionsfeld berühren. Während der ausgeführte Modus ästhetischer Rationalität Konsequenzen für ein spezifisch ästhetisches Aufgabenfeld nach sich zieht, hat die erfahrungs- bzw. lerntheoretische Ebene eine Relevanz für die allgemeine Unterrichtswissenschaft. Während der letzte Aspekt noch weitgehend unkonkret bleibt und im Rahmen prinzipieller Forderungen, führt er die spezifische Relevanz einer ästhetischen Rationalität innerhalb eines ästhetischen Aufgabenfeldes weiter aus.

Fachbereichsspezifisch anwendbar für ein ästhetisches Aufgabenfeld entwickelt er ein Konzept spezifischer *Auslegungsprozeduren* im Umgang mit Bildern¹⁴⁹. P. Wieling fasst die von Otto intendierten Bedeutungsdimensionen dieser Auslegungsprozeduren zusammen: „Ziel der ‚Auslegungsprozeduren,‘ ..., Machen, Sprechen und Sammeln“ ist die auf Verstehen ausgelegte Beschäftigung mit dem Bild (Form und Inhalt), dem Verhältnis des Subjekts zum Bild, wie sich diese Aussage (die des Bildes) über die Welt ... zu meinen eigenen Erfahrungen und Ansichten verhält“ ... und der Mehrdeutigkeit von Bildern und Texten. Die Grundlage jeder ‚Auslegung,‘ ist die Wahrnehmung, die sich als Interaktionsprozess zwischen Bild und Betrachter/in als Aufnahme und Verarbeitung von Information mit Hilfe verschiedener Sinnesmodalitäten beschreiben lässt.“¹⁵⁰ Diesen Auslegungsprozeduren ordnet er drei Erkenntnisdimensionen (Perzept, Konzept und Allocation) zu. In diesem Bereich hält er den Schritt zu einem gemeinsamen erschließenden Zugang durch die Kategorie der ›Auslegung‹ für ein fächerübergreifendes Prinzip in einem ästhetischen bzw. sprachlich-

¹⁴⁷ Otto, G., 1998, Bd. 1, S. 85

¹⁴⁸ Otto, G., 1998, Bd. 1, S. 85

¹⁴⁹ Vgl. Otto, G. u. M.: Auslegen: Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Seelze 1987

¹⁵⁰ Wieling, P.: Bilder im Deutschunterricht, Bielefeld 1995, schriftliche Hausarbeit, S. 35. Zitate im Zitat: Otto, G., 1987, S. 29, S. 24, S. 29

literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld für herstellbar¹⁵¹. Der Tradition der Kunsterziehung verpflichtet, bezieht sich das *Auslegen in Bildern* dabei aber doch vorrangig auf das Auslegen von *Bildern*, wobei der Begriff des Bildes durchaus synonym für künstlerische, literarische oder musikalische ästhetische Objekte gebraucht werden kann. Die von ihm intendierte Integration der Sinne in diese *Erkenntnisvorgänge* – und hier scheint es ihm letztendlich doch eher um Erkenntnis als um Erfahrung zu gehen – bleibt dabei auf den Deutungsvorgang der jeweilig vorgegebenen Werke begrenzt. Seine ehemalige inhaltliche Orientierung an der Kunst versucht er dabei durch eine grundsätzlichere und übergreifendere Kategorie, wie die des Bildes oder des Symbolischen zu ersetzen, was er als eine wesentliche Voraussetzung eines didaktischen Transfers begreift.¹⁵² Wohl hat er so seinen didaktischen Blick verändert von seinem Konzept des Kunstunterrichts, über eine eher pluralistisch-positivistische Sichtweise eines Sammelbegriffs für unterschiedliche Auslegungsweisen eines Faches, hin zu einer bestimmten Qualität in der Auslegung von ‚Bildern,‘. Konkretisiert wird sein Zugang des *Auslegens* solcher symbolischen Ausdrucksweisen allerdings nur im traditionellen fachspezifischen Bereich und eine Übertragung auf die allgemeine Unterrichtswissenschaft bleibt noch im Bereich allgemeiner Prinzipien wie Erfahrungsoffenheit, Entdeckung von Neuem, Aufbrechen von Monotonie, Divergenz von Lösungswegen, Sinnerschließung und authentisches Lernen, die er aus der Vielfalt seiner unterrichtspraktischen Beispiele herausgearbeitet hat.

Dabei bleibt seine Zugangsweise eine traditionell didaktische, indem er versucht, eine nachvollziehbare Interdependenz zwischen Intentionen, Inhalten und Methoden herzustellen, wobei sich Partizipation allein auf den Vorgang der inhaltlichen Sinnerschließung bezieht. Auf die soziale, oder auch politische Dimension eines derartigen Zugangs, wird von ihm zumindest nicht explizit verwiesen.

M. Peters hat Ottos Konzept der Perzeptbildung aufgegriffen und weiterentwickelt. In einer umfassenden phänomenologischen Untersuchung konnte sie zeigen, wie es innerhalb solcher Aneignungsvorgänge zu einer Verknüpfung der spezifischen Wahrnehmungen von dem ästhetischen Objekt mit subjektiven Assoziationen, Erinnerungen und Bedeutungen der Beteiligten kommt und wie sich innerhalb dieser Begegnung ein sprachlicher Ausdruck bildet, der selbst spezifische ästhetische Charakteristiken in sich trägt. M. Peters spricht hier von einem ›Potential von Differenzen‹, „... in dem die Sprache die Wahrnehmungs-

¹⁵¹ Vgl. hierzu Otto, G.; Schulz, W.: Didaktik als allgemeine und als fachbezogene Theorie der Unterrichtspraxis, in (Hrsg.): Braun, K.-H.; Wunder, D.: Neue Bildung – Neue Schule, Weinheim/Basel 1987

¹⁵² Vgl. Kapitel I dieser Arbeit.

prozesse zwischen Rezipient und Werk erst sinnbildend verdichtet und vergegenwärtigend zum Ausdruck bringt.“¹⁵³ In diesen Differenzen sieht sie ein ästhetisches Potential, dass auch in außerkünstlerischen Erfahrungs- und Wahrnehmungszusammenhängen entdeckt und herausgearbeitet werden sollte, um es insbesondere innerhalb von Pädagogik zu nutzen.

¹⁵³ Peters, M.: Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp - Maillol - F.E. Walther, München 1996, S. 15

II. 4 Ästhetische Bildung als Aufgabe – Wolfgang Schulz

Die Reflexionen und Forderungen von Wolfgang Schulz stehen in engem Zusammenhang mit denen von G. Otto. W. Schulz hat verstärkt in seinen letzten Veröffentlichungen auf die zentrale Funktion des Ästhetischen im menschlichen Bildungsprozess hingewiesen. Über das Herausstellen des spezifischen Weltzugangs von ästhetischer Erfahrung hinaus ging es ihm *primär* um ein erneuertes Verständnis des Bildungsgedankens, der sich von der bürgerlichen ›Kulturgut-Vorstellung‹ unterscheiden sollte.¹⁵⁴ Ästhetische Bildung bezeichnet für ihn einen *Teil* der Bildungsaufgabe, dem jedoch hinsichtlich seiner partizipativen und kritischen Funktion eine zentrale Bedeutung zukommt. Es ging Schulz nicht nur um ein integratives Bildungsprinzip, sondern in besonderer Weise auch um eine emanzipatorische und politische Aufgabe des Bildungsgeschehens, deren Verwirklichung entscheidend von den spezifischen Leistungen des Ästhetischen abhängt.

II. 4. 1 Partizipation und Kritik als Bedingungen einer ›reservatio mentalis‹

„Bildung, der Prozess des Sichbildens und die Förderung dieses Prozesses, bezeichnet ein Zusammenwirken von Lernprozessen und unterstützenden Anregungsmilieus sowie Lehraktivitäten. Er umfasst Sozialisationsprozesse und überformt sie zugleich: Sicher lernt, wer sich bildet, auch und gerade, was ein Mensch in seiner zeitlich und ortsgebundenen Lebenswelt braucht; wer sich bildet lässt sich unterrichten über die ökonomischen, politischen, wissenschaftlichen, technischen Systeme, mit denen Menschen Aspekte des Lebens lebensweltübergreifend zu erklären und damit zu beherrschen versuchen; auch, wer sich bildet, erfährt durch Erziehung, was nach herrschender Meinung ein menschenwürdiges Leben ausmacht und welche Verhaltensstandards es dafür gibt. *Aber, wer sich bildet, lernt mit all diesem zugleich die Reserve mit, die ihn daran hindert, dem Status quo zu verfallen, jene reservatio mentalis, die aus dem Bewusstsein entspringt, dass niemand ihm die Entscheidung darüber abnehmen kann, wieweit er Angeboten und Anforderungen nicht nur auf Probe, sondern unbedingt trauen soll.*“¹⁵⁵ Jene ›reservatio mentalis‹ sieht er als die

¹⁵⁴ Vgl. Schulz, W.: Ästhetische Bildung, Beschreibung einer Aufgabe. Otto, G. u. Lüscher-Schulz, G. (Hrsg.), Weinheim/Basel 1997. In diesem Buch haben G. Otto und G. Lüscher-Schulz die wesentlichen Vorträge und Veröffentlichungen zum Thema ästhetischer Bildung aus den Jahren vor seinem Tod 1993 zusammengestellt.

¹⁵⁵ Schulz, W., 1997, S. 29 (Hervorhebung durch die Verfasserin)

eigentliche spezifische Leistung des Ästhetischen und gibt ihr einen zentralen Stellenwert im Ganzen des menschlichen Bildungsprozesses. Durch diese *Reserve gegenüber dem Status Quo* erfüllt für ihn die ästhetische Dimension im Bildungsprozess eine doppelte Funktion, die der *Ich-stärkung durch Partizipation* und zugleich die der *Ermöglichung einer kritischen Distanz* gegenüber den gesellschaftlich vorgegebenen Standards, wodurch sie die eigentliche Voraussetzung für gesellschaftliche Veränderungen sei. „Jene ästhetische Bildung ... erneuert unsere Fähigkeit, uns nicht nur als Geschöpfe, sondern auch als Schöpfer von Kultur zu erfahren, uns unserer Subjekthaftigkeit, unserer personalen Existenz zu vergewissern.“¹⁵⁶ Sie hat darüber hinaus aber auch „... die Funktion, die Traditionalisierungen, die Konventionalisierungen, die Ver zweckungen, die Rigorismen immer wieder aufzubrechen, in denen wir uns einerseits sichern, andererseits fesseln, und uns immer wieder für neue Möglichkeiten freizusetzen“¹⁵⁷. Erst in dieser Entdeckung eines substantiellen Abstands zu den Anpassungsanforderungen des Umfeldes liege für die Person die Möglichkeit, zum *Subjekt ihrer eigenen Biographie* zu werden. „Mit der Perspektive Bildung wird der Person die anthropologische Möglichkeit unterstellt und wird die gesellschaftliche Notwendigkeit, bzw. Wünschbarkeit vorgehalten, sich nicht nur einpassen zu lernen, entsprechend den Kräften, die auf sie wirken ... Vielmehr kann und soll die Person sich in diesen Verhältnissen so begreifen, dass sie Distanz zu ihrem Gegriffen- und Geformtwerden gewinnt, eine Erfahrung, die ihr persönliches Eingreifen möglich macht, sodass sie ein Stück weit Subjekt ihrer Biografie wird ...“¹⁵⁸

Angeregt von der Renaissance des Bildungsdenkens in den achtziger Jahren¹⁵⁹ ging es ihm darum, dem Ästhetischen einen systematischen Ort bei der Neubestimmung eines Bildungsbegriffs zuzuordnen. Die spezifische kritische Funktion war ihm dabei ganz besonders wichtig, indem es auch um eine Abgrenzung dieser neueren Bildungsvorstellung zum Bildungsdenken vor der gesellschaftskritischen Wende ging (vgl. oben). „Mit Bildungsprozessen sind hier nicht Aneignungen sogenannter klassischer Bildungsgüter gemeint und schon gar nicht deren Aneignung als neutraler Besitz, mit dem sich einmal das Bürgertum über seine politische Einflusslosigkeit hinwegtäuschen ließ ..., einem Besitz also, der Status verlieh, ohne zu bewegen; es geht auch nicht um die Teilhabe

¹⁵⁶ Schulz, W., 1997, S. 32

¹⁵⁷ Schulz, W., 1997, S. 32

¹⁵⁸ Schulz, W., 1997, S. 111

¹⁵⁹ Vgl. hierzu auch Hansmann, O.; Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen, Weinheim 1988. Heydorn, H.-J.: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2 und Bd. 3., Frankfurt a. M. 1979. Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. erw. Auflage, Weinheim/Basel 1991. Peukert, H.: Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen, in: Friedrich Jahresheft VI/1988 (>Bildung<)

bisher ausgeschlossener Schichten an solcher mit Recht ‚bildungsbürgerlich,, genannter Halbbildung¹⁶⁰. Ich gebrauche den Bildungsbegriff in seiner mühsam seit 1968 erneuerten kritischen Funktion, um ein reflektiertes Verhältnis zur je eigenen Sozialisation und Erziehung damit zu bezeichnen, ein reflektiertes Verhältnis zu den Herrschaftsansprüchen der sozialisierenden, erziehenden, diese Aktivität institutionell sichernden Instanzen zu fördern: mit der Perspektive Aufklärung und Abbau überflüssiger Herrschaft von Menschen über Menschen.¹⁶¹ Mit diesem politischen Verständnis bezieht sich W. Schulz im Bereich aktueller Bildungskonzepte im Wesentlichen auf Hans-Joachim Heydorns kritischen Bildungsbegriff, der die grundsätzliche Unvereinbarkeit von Bildung und Herrschaft betont. Demnach sei Bildung „... Aufklärung als anhebendes Wissen des Menschen um sich selbst. ... Der spätaufklärerische und klassische Ursprung des Bildungsbegriffs sowie seine große und frühe Entsprechung in der Antike sind auf das Bewusstsein gerichtet, das eben erst die Schalen dunkler Umfassung durchbrochen hat, damit auf Distanz, Reflexion, kritisch-analytisches, freiheitliches Verhältnis zur Welt.“¹⁶²

Im Bezugsrahmen der *dreigeteilten Vernunft* beklagt Schulz gerade die Vernachlässigung dieser *ästhetischen Anteile* im menschlichen Bildungsprozess vor allem in der jüngeren Vergangenheit und fordert ihre gleichberechtigte Stellung neben der praktischen und theoretischen. „Es ist zu bezweifeln, dass die Humanität der dreigeteilten Vernunft ohne eine selbstbewusste ästhetische Vernunft zu retten ist, die sich Rationalität nicht absprechen lässt, nur weil sie metaphorisch argumentiert.“¹⁶³ Auch wenn er an der gegenwärtigen Versöhnbarkeit aller drei Weltzugänge zweifelt, fordert er doch eine sich gegenseitig ergänzende und korrektive Funktion aller drei Vernunfthaltungen, wobei er die Ästhetische als spezifische Herausforderung begreift. „Ohne die Herausforderung der ästhetischen Vernunft würden instrumentelle und praktische Vernunft in Eindeutigkeit erstarren, ohne deren Herausforderung würde die ästhetische Vernunft in einer quietistischen Mehrdeutigkeit versickern, in der Menschen sich ruhig niederlassen, um ›die alten Lieder‹ wieder erklingen zu hören.“¹⁶⁴ Nur in ihrer korrektiven wechselseitigen Durchdringung konstituieren sie für ihn einen Bildungsprozess, der sich als Orientierung für einen erneuerten Bildungsbegriff eignet. Indem er nun gerade die entscheidende konstitutive Bedeutung der ästhetischen

¹⁶⁰ Vgl. Adorno, Th., W.: Theorie der Halbbildung, in: Horkheimer, M.; Adorno, Th. W.: Soziologica II, Frankfurt a. M. 1962, S. 168–192 (Anmerkung v. W. Schulz)

¹⁶¹ Schulz, W., 1997, S. 61–62

¹⁶² Heydorn, H.-J.: Zum Verhältnis von Bildung und Politik, in: Ders.: Ungleichheit für alle, Bd. 3: Bildungs-theoretische Schriften, Frankf. a. M. 1980, S. 7 ff

¹⁶³ Schulz, W.: Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? in: Kunst und Unterricht, Heft 177/1993, S. 19

¹⁶⁴ Schulz, W., 1997, S. 32

Rationalität in diesem Prozess betont, wird aber auch deutlich, dass er den von ihm gewünschten kritischen Aufklärungsvorgang nicht über die rein begriffliche Zugriffsweise garantiert sieht, und zudem kein funktionalistisches und hierarchisches Theorie-Praxis-Verständnis unterstellt. „Ästhetische Bildung zu fordern, ... das erscheint so lange als ein Widerspruch in sich, wie Aufklärung nur vom wissenschaftsorientierten, begrifflichen Zugriff auf Zweck-Mittel-Relationen erwartet wird ... Wir geben zu, dass sie für die Rationalität der Mittel unserer Lebensbewältigung viel geleistet haben und weiter leisten können, aber andererseits nichts für die Rationalität unserer Ziele.“¹⁶⁵ Und weiter zitiert er H. Gripp in Bezug auf Th. W. Adorno: „Die Wissenschaft gibt einzig Erklärungen im Popperschen Sinne des ›Wie wirkt das?‹ und fragt im letzten nicht nach dem ›Warum‹ des Soseins des gegebenen oder des Werdenden. Sie lässt den Menschen trost- und ratlos, bezogen auf das Leiden und hinsichtlich dessen, was nach wie vor als Schicksal erlebt wird.“¹⁶⁶

Vor diesem Problemhorizont haben die ästhetischen Anteile innerhalb des Bildungsgeschehens die besondere Aufgabe, eine partizipierende und verantwortungsbewusste Welthaltung zu ermöglichen, die insbesondere die *Subjekt-Objekt-Spaltung* überwindet. In diesem Aspekt schließt er sich Adornos Hoffnung an: „Kunst komplettiert Erkenntnis um das von ihr ausgeschlossene.‹ Richtig ist, dass wir jene spezielle Distanz zu den Eindrücken aufgegeben haben, die wir z.B. in wissenschaftlicher Haltung pflegen. Aber wenn wir durch den Verzicht z.B. auf Zweckgebundenheit, auf gewohnte Aspekthaftigkeit unserer Aufmerksamkeit sowohl etwas über die Objektseite als auch über uns erfahren, was uns kritisch und kreativ zu Korrekturen unserer Vorurteile darüber veranlasst, hat die Relativierung der Subjekt-Objekt-Spaltung bildungsrelevante Chancen eröffnet. Umgekehrt verhindert Kritik, die der ästhetische Weg von anderen Erkenntniswegen her erfährt, dass sein heutiges Schattendasein sich in ästhetischen Imperialismus wandelt.“¹⁶⁷ Damit steht die Integration der ästhetischen Vernunft für zwei wesentliche, in der jüngeren Geschichte der Unterrichtswissenschaft vernachlässigte Ziele einer bewussten und menschenwürdigen Lebensgestaltung und der Erziehung dazu: Teilhabe und Kritik am Leben.

¹⁶⁵ Schulz, W., 1997, S. 62–63

¹⁶⁶ Gripp, H.: Th. W. Adorno, Erkenntnisdimensionen negativer Dialektik, Paderborn 1986, S. 88 (Anm.) zitiert aus: Schulz, W., 1997, S. 63

¹⁶⁷ Schulz, W., 1997, S. 119

II. 4. 2 Ästhetische Erfahrung als neue Sinnentdeckung

W. Schulz versucht dies über den spezifischen Charakter der ästhetischen Erfahrung zu klären. Anders als Otto bestimmt er diese Spezifik nicht über die sinnlichen Anteile innerhalb der Erfahrung, diese basiere immer auf sinnlicher Wahrnehmung, die häufig das Erfahrene unter gewohnte Verarbeitungsmuster subsumiere. „Wenn Aisthesis, wenn sinnliche Erfahrung auch Verarbeitungsprozesse mit konstituiert, die in traditioneller, konventioneller, systemspezifischer Weise ›auf den Begriff gebracht‹ oder ›ins Bild gesetzt‹ werden und damit subsumiert werden können, sei ästhetisch hier eine Erfahrung genannt, die wir so noch nicht gemacht haben und die uns gewissermaßen ›aus dem Anzug (unserer Verarbeitungsschablonen) stößt‹: ... ästhetische Erfahrung – wie z.B. auch Seel sie beschreibt ... ist nicht in erster Linie ein neuer Gegenstand, der uns ›aus dem Anzug stößt‹; es ist eher, dass wir an diesem Gegenstand etwas erfahren, was uns so noch nicht widerfahren ist ...“¹⁶⁸ Seine weitergehende Charakterisierung über die partizipierende und kritische Funktion hinaus, die ästhetische Erfahrung selbst innerhalb des Bildungsgeschehens als die ›Entdeckung des Neuen, des Differenten, des Anderen‹¹⁶⁹ zu sehen, müsste ihr im Prinzip auch innerhalb der allgemeinen Unterrichtswissenschaft eine zentrale Bedeutung geben. Damit es dazu kommen kann setzt auch er, ähnlich wie Selle und Mollenhauer, eine spezifische Aufmerksamkeitshaltung voraus, sieht den Vorgang solcher Entdeckung jedoch immer innerhalb des Bildungsgeschehens als Ganzes und nicht so sehr als eine unabhängig vom Kontext herstellbare Kompetenz. „Auch als Ästhetische Bildung umfasst, übergreift, interpretiert Bildung Lernen, Sozialisation, Erziehungsprozesse.“¹⁷⁰

„Ästhetische Erfahrung, die sich auf nicht Subsumierbares bezieht, ist uns nur möglich, wenn wir zweckgebundene, tradierte konventionelle Aufmerksamkeitshaltungen verlassen oder von vornherein meiden, um uns auf die Komplexität, die Originalität einer Erfahrung einzulassen, auf die komplexe Einmaligkeit unseres persönlichen Zugangs dazu.“¹⁷¹ Durch diesen spezifisch einmaligen und authentischen Zugang stelle sich ein „Zustand relativer Distanz zu den

¹⁶⁸ Schulz, W., 1997, S. 117. Vgl. Seel, M.: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt a. M. 1985, speziell S. 180 ff

¹⁶⁹ Vgl. hierzu auch die Untersuchung von: Maset, P.: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter, Stuttgart 1995. Seine philosophisch - bildungstheoretischen Begründungen machen die konstitutive Bedeutung des Differenzgeschehens deutlich. W. Legler warnt in der Folge allerdings mit Verweis auf Lyotard überzeugend vor der Ausschließlichkeit, die Differenz zum Paradigma postmodernen Denkens zu erklären. Vgl. hierzu Legler, W.: Kunsterziehung nach dem Ende der Kunst, in: BDK-Mitteilungen 4/98, S. 5

¹⁷⁰ Schulz, W., 1997, S. 99

¹⁷¹ Schulz, W., 1997, S. 119

Anpassungsanforderungen des Umfelds her¹⁷², was in der Konsequenz innerhalb der schulischen Organisation „zu einem Vorrang der Personen vor den Institutionen“¹⁷³ zu führen habe. Die spezifische Bildungsrelevanz von ästhetischer Erfahrung vollziehe sich dadurch, dass es innerhalb dieser innehaltenden Aufmerksamkeitshaltung zu einem Aussetzen der traditionellen Sinngebungen komme. In ihr und hier verweist auch er auf Schiller sei ›der ganze Mensch in potentialis versammelt‹ (vgl. oben). Erst in dieser Sammlung entziehe sich die Person der ›autoritären Überwältigung‹ ihres Umfeldes. Dies nun sei wesentliche, wenn auch nicht hinreichende Vorraussetzung zu einer selbstverantwortlichen Interpretation und Einflussnahme. „In diesem Aussetzen liegt bereits eine Kritik an dem Leben im Alltag und in Systemen ...“¹⁷⁴

II. 4. 3 Die Leistungen der Mimesis

Dieser spezifische Charakter der ästhetischen Erfahrung aber verlangt für ihn nach einer angemessenen Verarbeitungsweise. „Was ist zu tun, wenn ungesehene, unerhörte, ungesicherte, unausgesprochene Erfahrung zu verarbeiten ist, nach Ausdruck, Mitteilung, Darstellung drängt? Wir würden das Überraschende, Komplexe, im besten Sinne Frag-würdige dieser Erfahrung verlieren, suchten wir es über den gewohnten Leisten zu schlagen, auf geläufige Begriffe zu bringen oder in gängigen Bildern zu fassen. Das Besondere kann nur in der ihm angemessenen, sich ihm gewissermaßen anschmiegenden Gestaltung bewahrt werden; ...“¹⁷⁵. Für diese Art der *anschmiegenden Aneignung und Darstellung* definiert er Mimesis als „... die adäquate Handlungsweise zur Mitteilung von Erfahrungen, die so bedeutungsvoll neu sind, dass sie sich nicht rubrizieren lassen, die einen so anrühren, dass eine nicht schon verbrauchte, eine angemessene originäre Gestaltung dafür gefunden werden muss, als Zeichen der Authentizität erwartet wird.“¹⁷⁶ Mit seiner Vorstellung von Mimesis bezieht er sich über Christoph Wulf¹⁷⁷ im Wesentlichen auf die materialistischen Denker Lucas¹⁷⁸ und Adorno¹⁷⁹ und grenzt sich damit von anderen Adaptionen des Begriffs ab, die für ihn nur „... die Nachahmung einer empirischen Wirklichkeit im Sinne

¹⁷² Schulz, W., 1997, S. 120

¹⁷³ Schulz, W., 1997, S. 120

¹⁷⁴ Schulz, W., 1997, S. 122

¹⁷⁵ Schulz, W., 1997, S. 118

¹⁷⁶ Schulz, W., 1997, S. 104

¹⁷⁷ Vgl. hierzu Wulf, Chr.: Mimesis und der Schein des Schönen, Göttingen 1989

¹⁷⁸ Lucas, G.: Die Eigenart des Ästhetischen. 2 Halbbände, Neuwied/Berlin 1963

¹⁷⁹ Adorno, Th. W.: Ästhetische Theorie, in: Adorno, Gr.; Tiedemann, R. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1973

einer schlichten Widerspiegelungstheorie ...¹⁸⁰ verstehen. Dagegen bezieht sich Schulz auf Dieter Kliches Zusammenfassung von der Lucas'schen Vorstellung mimetischen Handelns: „Der ästhetische Produktionsvorgang ist in seiner Auffassung davon erfüllt, dass das Subjekt des Schaffens sich der Wirklichkeit bedingungslos hingibt und sie zugleich zu übertreffen versucht. Nicht aber von einem utopischen Ideal her, sondern indem die Züge und Tendenzen der Wirklichkeit herausgehoben werden, die ihr an sich innewohnen, in denen aber die Angemessenheit der Wirklichkeit für den Menschen besonders sichtbar werden kann.“¹⁸¹ Er zieht auch Adorno hinzu, dessen Verständnis der Mimesis sich bezüglich seiner Bedeutung innerhalb des Erkenntnisvorgangs mit dem von Lucas vergleichen lasse. „Die Anstrengung von Erkenntnis ist überwiegend die Destruktion ihrer üblichen Anstrengung, der Gewalt gegen das Objekt. Seiner Erkenntnis nähert sich der Akt, in dem das Subjekt den Schleier zerreißt, den es um das Objekt webt. Fähig dazu ist es nur, wo es in angstloser Passivität der eigenen Erfahrung sich anvertraut ...“¹⁸²

Die durchgängige und umfassende Funktion, die Adorno der Mimesis auch als Erkenntnisfunktion im Ganzen des menschlichen Bildungsprozesses gibt¹⁸³, sieht Schulz eingegrenzter. „Ich folge dem emphatischen Wahrheitsanspruch nicht, der hier im Namen von Kunst und Philosophie gegenüber Wissenschaft erhoben wird ... Es genügt mir, dem ›Kunstchock‹ Adornos, die Öffnung zu neuer Erfahrung zu danken ...“¹⁸⁴. Die spezifische Leistung der Mimesis liege für ihn in ihrer eigenen Verarbeitungsweise von Wirklichkeit. „Wenn wir mimetisch denken und wirken, also ästhetisch handeln, verarbeiten wir wie bei jedem Denken und Handeln sinnliche Eindrücke, aber es widerstrebt uns ... sie auf den Begriff zu bringen. Wir verarbeiten sie, indem wir zu imaginativen Sinnvermutungen ... gelangen ... Wir loten das, was es bedeuten könnte, in bildhafter Reflexion aus und führen es schließlich zu einer Gesamtansicht zusammen. Auf diese Weise wird im glücklichen Fall etwas sonst Un-sagbares,

¹⁸⁰ Schulz, W., 1997, S. 76

¹⁸¹ Kliche, D.: Kunst gegen Verdinglichung. Berührungspunkte im Gegensatz von Adorno und Lucas, in: Lindner, B.; Lüdke, W. M. (Hrsg.): Materialien zur Ästhetischen Theorie, Th. W. Adornos Konstruktion der Moderne, Frankfurt a. M. 1980, S. 237, zitiert aus: W. Schulz: 1997, S. 76

¹⁸² Adorno, Th. W.: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt a. M. 1969, S. 162, zitiert aus: W. Schulz, 1997, S. 76–77

¹⁸³ Adorno sieht im Vorgang der Mimesis die entscheidende Gemeinsamkeit zwischen Kunst und Philosophie. „Als Konstellation umkreist der theoretische Gedanke den Begriff, den er öffnen möchte, hoffend dass er aufspringe, etwa wie die Schlösser wohlverwahrter Kassenschränke: nicht durch einen Einzelschlüssel oder eine Einzelnummer, sondern eine Nummernkombination“, Adorno, Th. W.: Negative Dialektik. 3. Aufl. Frankfurt a. M. 1982, S. 166

¹⁸⁴ Schulz, W., 1997, S. 78

Un-erhörtes, Un-anschauliches erfahrbar gemacht, zu Bewusstsein gebracht.“¹⁸⁵ Die Frage nach dem, *was* da ins Bewusstsein gebracht werde, beantwortet Schulz, in Anlehnung an Adornos Ästhetische Theorie (Lucas sah das anders), mit dem Hinweis, dass keine entscheidenden primär neuen Fakten über den Gegenstand ins Bewusstsein gebracht würden. Vielmehr ginge es „...ästhetisch im besten Falle um eine bedeutsame Erfahrung, die wir an einem Gegenstand machen ...; jedenfalls geht es um eine Erfahrung, von der wir unterstellen, dass die Mitlebenden sie auch haben müssten.“¹⁸⁶ Dies verweist auf ihre anthropologische Bedeutung. Das Bewusstsein des/der Erfahrenden bezieht sich auf die Außergewöhnlichkeit der Erfahrung im Verhältnis zu anderen subsumierbaren Erfahrungen. Das ist die selbstreflexive Vergleichsebene, die für Schulz das Objekt der Erfahrung, als zu Verstehendes in den Hintergrund treten lässt. Ob im Rahmen einer integrativen Bildungsperspektive im Unterricht nicht gerade der Mimesis eine die Sache erschließende Erkenntnisfunktion zukommt, bleibt später noch zu prüfen.¹⁸⁷

Auf jeden Fall gibt W. Schulz der Mimesis über diese anthropologische Dimension hinaus eine wesentliche Bedeutung für die *Verständigung und Mitteilung*. Somit sei Mimesis „... die adäquate Handlungsweise zur Mitteilung von Erfahrungen, die wir nicht schon gemacht haben, sondern machen, so bedeutungsvoll neu, dass sie sich nicht rubrizieren lassen.“¹⁸⁸ Hier deutet sich eine mögliche neue Orientierung beim Blick auf das Zusammenspiel von inhaltlichem und sozialem Lernen an, die später weiter verfolgt werden soll.¹⁸⁹

An dieser Stelle kann festgestellt werden, dass Schulz die mögliche politische Wirkungsdimension ästhetischer Erfahrung am Moment des eigenen ›situativen Konfrontiertseins‹, sowie der ›anschmiegenden Gestaltung‹ dieser Erfahrung durch Mimesis festmacht, wodurch es u.a. zu einer ›kritischen Distanz zum gesellschaftlichen Status Quo‹ komme. Ergänzt und korrigiert von theoretischer und praktischer Vernunft könne diese im besten Falle zu einer *kritischen Partizipation* an der Fortentwicklung und vor allem auch Veränderung und Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse führen. „Diese eingrenzende Präzisierung des Ästhetischen ist die *Conditio sine qua non* für die Erhaltung seiner kritischen Funktion gegenüber platter Konformität alltäglichen Sichverhaltens.“¹⁹⁰

¹⁸⁵ Schulz, W., 1997, S. 139

¹⁸⁶ Schulz, W., 1997, S. 139

¹⁸⁷ Vgl. speziell hierzu Kapitel IV.3 dieser Arbeit.

¹⁸⁸ Schulz, W., 1997, S. 140

¹⁸⁹ Vgl. hierzu Kapitel IV dieser Arbeit.

¹⁹⁰ Schulz, W., 1997, S. 139

II. 5 Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Insgesamt lassen sich zwei Entwicklungstendenzen in dieser jüngeren Forschungsgeschichte registrieren. Beide sind von dem Bemühen geleitet, zu einer Erweiterung, Nutzung, bzw. Integration der fachlichen Spezifik in die allgemeine Unterrichtswissenschaft beizutragen. Einerseits geht es dabei um die substantielle Bestimmung, d.h. die spezifische Qualität der ästhetischen Erfahrung anschaulich und verständlich zu machen, andererseits versucht man eine theoretische und kategoriale Integration des Ästhetischen innerhalb einer fächerübergreifenden Bildungs- bzw. Erfahrungs- oder auch Lerntheorie.

Traditionell nicht nur mit fachdidaktischen, sondern immer auch mit allgemeinen unterrichtswissenschaftlichen Fragestellungen beschäftigt, machten sich insbesondere G. Otto und W. Schulz für die grundsätzliche Notwendigkeit einer fächerübergreifenden Kategorie stark, in der den ästhetischen Anteilen eine entscheidende Bedeutung zukommen sollte. Während W. Schulz im Rückgriff auf einen aktualisierten Bildungsbegriff dessen notwendige partizipative und kritische Funktion an einer Integration des Ästhetischen festmacht, versucht G. Otto vorrangig einen spezifischen Modus von Rationalität auf der Grundlage zahlreicher Beispiele aus der fachdidaktischen Unterrichtspraxis zu begründen und dessen Übertragbarkeit durch das Herausarbeiten allgemeiner Orientierungsprinzipien für die Unterrichtsplanung und -gestaltung zu sichern.

Explizit bezieht sich Schulz zwar sehr allgemein, dabei aber am ausdrücklichsten auf die hier vorliegende Fragestellung, indem er der ästhetischen Erfahrung eine Schlüsselfunktion in einem an Selbstbestimmung orientierten Bildungsprozess und damit auch eine politische Funktion zuschreibt. Es gelingt ihm deutlich zu machen, wie erst über den Zugang zur Selbsterfahrung sich auch das politisch wirksame Moment der ›reservatio mentalis‹ auszubilden vermag. Erst diese sei Grundlage der Fähigkeit, sich den gesellschaftlichen Anforderungen und ihren ›autoritären Überwältigungen‹ gegenüber *kritisch und selbstbestimmt* zu verhalten. Die Konsequenz dieser Annahme einer Schlüsselfunktion der ästhetischen Erfahrung im menschlichen Bildungsprozess besteht für ihn nun allerdings nicht primär in einem spezifisch didaktischen Zugang im engeren Sinn, d.h. er konkretisiert seine Schlussfolgerungen hinsichtlich des Ästhetischen nicht primär auf der Ebene inhaltlicher Vermittlung und Erschließung – auch wenn er eine eigenständige didaktische Theorie entwickelt hat –, sondern fordert als Konsequenz die Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Unterrichtsplanung und -gestaltung als zentrales Prinzip ein. Hierbei komme der Verständigung mit ihnen im verbalen Diskurs die entscheidende Bedeutung zu. So versucht er das Bewusstsein der Bedeutung einer elementaren Teilhabe der

Person, die sich für ihn innerhalb der ästhetischen Erfahrung realisiert, in ein demokratisches Mitbestimmungsprinzip zu übersetzen und damit einen entscheidenden konzeptionellen Schritt in der Unterrichtswissenschaft zur Vermeidung einer funktionalistischen Subjekthypothese zu leisten. Seine Forderung, die Planung und Gestaltung des Unterrichts immer wieder am *Diskurs* und dem *Dialog* mit den Schülerinnen und Schülern zu orientieren, trägt wesentlich dazu bei, diese nicht als *Objekte* einer didaktisch-methodischen Strategie zu betrachten, sondern als *Subjekte* ihres eigenen Bildungsprozesses. Damit stellt er die Bildung der Person, als Moment ernstzunehmender gesellschaftlicher Partizipation vor die Anforderungen der Institution und setzt eine Verantwortlichkeit des Handelns dem Prinzip unkontrollierter Herrschaft entgegen. Seine Ausführungen können insgesamt als Plädoyer für die große Vision einer didactica magna verstanden werden. Diese Vision – die sich jeder noch einmal selbst als ›Theoria‹, als ›Schau auf die Praxis‹ zu bilden hat – gilt es in einer durchzuhaltenden Reflexivität, als Maßstab und Orientierung des pädagogisch/didaktischen Handelns zu realisieren. Die Qualität dieses Geschehens steht und fällt dabei mit der Kompetenz, diese Vision den bestehenden, kritisch zu hinterfragenden und verbesserungsbedürftigen Verhältnissen als Polarität entgegenzuhalten, um im Vollzug der Praxis diese selbst aufzuklären und soweit wie möglich zu verbessern.

So wird verständlich, warum sich seine Schlussfolgerungen, wie und worin sich die beschriebene Integration des Ästhetischen im Bildungsprozess des Unterrichts konkretisieren könnte, bei Schulz noch weitgehend auf die Forderung nach Partizipation beschränkt, die konkreten Zugänge, sowie Umsetzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten jedoch im Wesentlichen noch weitgehend offen geblieben sind.

Diese Lücke füllt G. Otto mit einer Vielzahl von Beispielen aus dem Kunstunterricht, in denen er versucht, den Modus ästhetischer Rationalität zu veranschaulichen. Dabei versucht er das Problem einer Integration des Ästhetischen in den Lern- und Erfahrungsprozess des Unterrichts über die Qualität des Verhältnisses der Lernenden zur Sache zu fassen. Indem er einen Vorrang der Person vor der Institution fordert, spricht er sich tendenziell gegen eine rein formale curriculare Normierung und Standardisierung der Unterrichtsinhalte aus und fordert, diese an ihren Bedeutungen für die jeweiligen Lerngruppen zu überprüfen. Auch wenn diese Forderung schon vor einigen Jahrzehnten im Begriff der Schülerorientierung Aufmerksamkeit suchte und Ottos früheres Konzept diesen Anspruch nie explizit hatte, ist sie nun doch in seinen späten Ausführungen als eine noch grundsätzlichere didaktische Orientierung zu begreifen, im Unterrichtsprozess eine Reflexivität zwischen der Innensicht der lernenden

Subjekte und dem Lerngegenstand herzustellen¹⁹¹. Hier konkretisiert sich sein Bemühen, diese Innensicht in Form persönlicher Bilder, Phantasien oder Erinnerungen in die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand einzubringen. Noch nicht vorstellbar wird dieser „fachbereichsspezifische,, didaktische Zugang jedoch als wirklich fächerübergreifende Kategorie. Übertragbar auf die allgemeine Unterrichtswissenschaft hält er dann allerdings die in diesen fachbereichsspezifischen Auslegungsprozeduren sichtbar werdenden Dispositionen zu Erfahrungsoffenheit, Entdeckung von Neuem, Sinnerschließung, Aufbrechen der Monotonie, authentischem Lernen und Divergenz von Lösungswegen, die den herrschenden schulischen Prinzipien der Funktionalisierung und Normierung, der Anpassungsförderung als reine Bestätigung des Bestehenden entgegengesetzt werden sollten. In dieser Weise charakterisiert er die besonderen didaktischen Implikationen einer Integration des Ästhetischen und sieht in ihnen allen gemeinsam die Funktion, Ferment und Motor innerhalb schulischer Lernprozesse werden zu können. Da Ottos Blick sich dabei ganz auf das Didaktische im engeren Sinn bezieht, werden von ihm allerdings die sozialen Aspekte innerhalb dieser Erschließungsvorgänge nicht explizit thematisiert, ebenso wenig wie die Frage, wie sich ein Bewusstsein der Intersubjektivität in diese Planungs- und Gestaltungsentscheidungen integrieren lassen könnte. Zudem bleibt er mit seiner Orientierung des ›Auslegens von Bildern‹ hinter der Aktualität eines Kunstbegriff zurück, der sich schon in den sechziger Jahren vom klassischen Objekt verabschiedete und bereits damals das Ausdrucksrepertoire um Happening und Performance, sowie Interaktion und Vermittlung erweiterte.

So bleibt, was W. Schulz im Verweis auf ästhetische Erfahrung und Mimesis, als Schlüsselerfahrung im Bildungsprozess antizipiert, die sich in einer innehaltenden und nach innen richtenden, der ›autoritären Überwältigung entziehenden Veränderung der Aufmerksamkeitshaltung‹ vollzieht, bei Otto noch nicht wirklich eingelöst im Vermittlungszusammenhang des Unterrichts.

Auch Mollenhauer bleibt, wie Otto, ausgerichtet auf die traditionellen ›kulturellen Objektivationen‹, bringt in den Prozess der ›Alphabetisierung‹ allerdings ausdrücklich nicht die subjektive Seite der Lernenden zum Sprechen. Er warnt im Gegenteil vor der Illusion, die Exterritorialität des Ästhetischen lasse sich reibungslos in die bestehenden Systeme integrieren, auch wenn er nach Anschlussstellen innerhalb der unterrichtswissenschaftlichen Zugänge sucht. So deutet er u.a. die Möglichkeit einer Integration des Ästhetischen in die

¹⁹¹ Der didaktische Blick auf diese Innensicht wurde an der Universität Oldenburg als Erfahrungsorientierung bereits in den 70er Jahren von R. zur Lippe und I. Scheller vollzogen, u.a. in den Projekten „sinnliche Wahrnehmung – Körpererfahrung“, sowie „Kognitives Lernen – Erfahrungslernen“.

Unterrichtswissenschaft im Blick auf die lernenden Subjekte im Anschluss an die Elementardidaktiker an und verweist auf die Möglichkeit eines Curriculums, das in Entwicklungsschritten denkt¹⁹². Die politische Dimension grenzt er jedoch ausdrücklich aus und auch soziales Lernen scheint sich für ihn in einem anderen Feld zu vollziehen.

Weiterführend insbesondere für die Problemstellung einer Integration von inhaltlichem und sozialem Lernen halte ich an G. Selles Zugang, dass er mit seinen Situierungskonzepten zu einer Vorstellung über die Gestaltung von Lern- und Erfahrungsprozessen gelangt, die sich nicht mehr im Rahmen traditioneller didaktischer Kategorien fassen lässt, indem er das Lernen am kulturellen Objekt auf ein Lernen in und an der Situation des Erfahrungsfeldes ausweitet. Er kritisiert deshalb im Diskurs mit G. Otto gerade dessen Orientierung an den traditionellen fachdidaktischen Vermittlungskategorien. Ihm geht die von G. Otto intendierte Integration der subjektiven Innensicht der Lernenden in die *Auslegungspverfahren* mit dem spezifischen Ziel einer *ästhetischen Rationalität* nicht weit genug, bzw. ihm ist das Vermittlungsvorgehen noch zu intentional, zu gesteuert und „viel zu schnell an sprachlichen Ergebnissen orientiert.“ Um den Einfluss des Ästhetischen noch grundsätzlicher zu fassen, setzt er der unterrichtspädagogischen *Problemlösungsorientierung* von Otto deshalb das Prinzip entgegen, sich Problemsituationen auszusetzen.¹⁹³ Dabei geht es ihm um die handelnde Gegenwärtigkeit der ganzen Person, die die Wirkungsbewegungen zum Kunstobjekt innerhalb des Erfahrungsfeldes zunächst intuitiv *erspürt* und sich innerhalb des weiteren Erschließungsvorgangs der eigenen Teilhabe innerhalb der Situiertheit bewusst bleibt. Dieser Vorgang sei durch maximale Präsenz, Authentizität und eine geöffnete Aufmerksamkeitshaltung gekennzeichnet

Im Prinzip versucht er in seinen Erfahrungsfeldern in dieser innehaltenden und geöffneten Aufmerksamkeitshaltung, sowie der sich dem Erfahrungsobjekt anschmiegenden, mimetisch, teilhabenden Erschließung das zu ermöglichen, was

¹⁹² Vgl. hierzu die Ausführungen von K. Giel zur Fragestellung einer Elementardidaktik, in dem er in Bezug auf Derrida und Pestalozzi von einer Grammatikalisierung von Empfindungen spricht: „Das Problem der Grammatikalisierung der Empfindungen stellt sich nicht mehr im Zusammenhang mit der Anschauung, sondern mit denen des Gedächtnisses. Aus anthropologischer Perspektive muss das Gedächtnis im Problemzusammenhang der epischen Differenz interpretiert werden, in der sich aller erst etwas Abgeschlossenes, Perfektes konstituieren kann. Die Leistung des Gedächtnisses liegt dann im Herauslösen von Ereignissen aus der eigenen Lebensgeschichte und in der Konstitution eines Geschehensraumes, in dem es Perfektes geben kann.“ K. Giel in: Lenzen, D. (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*, Reinbek bei Hamburg 1989, S. 364

¹⁹³ Vgl. hierzu auch G. Selles Ausführungen über »ästhetische Intelligenz«, in denen er explizit noch einmal den Unterschied zu G. Ottos Begriff der ästhetischen Rationalität ausführt und begründet in: Selle, G.: *Kunstpädagogik und ihr Subjekt*, Oldenburg 1998, S. 104–106

W. Schulz als spezifisches Moment ästhetischer Erfahrung theoretisch charakterisiert hat, nur mit dem Unterschied, dass Schulz nie explizit von einer didaktischen Plan- oder auch Gestaltbarkeit dieses Vorgangs gesprochen hat, vielleicht weil er ihn zu sehr in das Ganze des sich intersubjektiv vollziehenden Bildungsgeschehens eingebunden sah. Zudem wendet sich bei G. Selle die notwendige und sinnvolle Kritik an einem einseitigen Anpassungszwang der Lernsubjekte an die vorgegebene Normativität der Curricula in der Unterrichtspraxis an einigen Stellen in eine extreme Gegenargumentation. „Wir gebrauchen Kunst zu diesem Zweck des Selbst-Gefallens, für einen narzistischen Akt, den wir für wichtiger halten als das objektiv Gegebene. Man kann das eine Form des Missbrauchs von Kunst nennen.“¹⁹⁴ Wird hier die Hierarchie in der Objekt-Subjekt-Beziehung, die auch er an einem normativen Curriculum kritisiert, nicht einfach umgekehrt? Wird hier die Kunst nicht ihrerseits wieder nur funktionalisiert ‚zum Zweck des Selbstgefallens,‘ wo es doch um eine geöffnete Disposition zum Objekt, die sich zugleich der subjektiven Anteile innerhalb des Erschließungsvorgangs bewusst wird, gehen könnte? Der von Otto anvisierten spezifisch ästhetischen Rationalität setzt G. Selle damit eher eine spezifisch ästhetische Emotionalität entgegen, die dem ‚Irrationalen,‘ der ‚Ungezügelterheit,‘ dem ‚Exaltierten,‘ ‚Triebhaften,‘ und ‚Erruptiven,‘¹⁹⁵ eine entscheidende erfahrungsleitende Funktion zuschreibt. „Ästhetische Intelligenz ist der Begriff, den ich zur Bezeichnung der Kompetenz des Subjekts benutze, sich aus dem Raum der Verpflichtungen zur Rationalität (welcher Art auch immer) zu entfernen und im Wahrnehmen, Handeln und wilden Denken seine eigenen Wege zu gehen, auch solche, die in Grenzerfahrungen enden.“¹⁹⁶

Allerdings nimmt G. Selle an anderer Stelle diese Absage an eine Verpflichtung zur Reflexivität und Rationalität wieder zurück und schränkt seine Kritik auf die Ausschließlichkeit rein sprachlicher Verständigung ein: „So muss die Sprachfixiertheit ... im Raum ästhetischer Vermittlungsarbeit gebrochen werden. Andererseits erfüllt ästhetische Rationalität Kontrollfunktionen gegenüber einer allzu starken Grundgewissheit, die ihr eine widerständige ästhetische Intelligenz entgegensetzen kann. Über das Verhältnis der beiden konkurrierenden Kräfte muss weiter nachgedacht werden. Vielleicht entwickelt sich das ästhetische Subjekt im Hin- und Herspiel oder in ihrer Synthese?“¹⁹⁷ Die von G. Selle kunstdidaktisch aufbereiteten Begriffe der ›Übung‹, des ›Lebens‹, der ›Arbeit‹¹⁹⁸

¹⁹⁴ Selle, G., 1994, S. 103

¹⁹⁵ Vgl. Selle, G., 1998, S. 108

¹⁹⁶ Selle, G., 1998, S. 109

¹⁹⁷ Selle, G., 1998, S. 108

¹⁹⁸ Der Begriff der Arbeit geht auf die Konstitutionslogik des frühen Hegel zurück. Vgl. hierzu zur Lippe, R.: Arbeit, Werkzeug, List, in: Bürgerliche Subjektivität: Autonomie als Selbstzerstörung, Frankfurt a. M. 1975

und des ›Existentiellen‹ verweisen auf den Einfluss der Philosophie von R. zur Lippe.¹⁹⁹ Sie werden von ihm jedoch auf die Geschlossenheit des Erfahrungsfeldes übertragen und damit, wenn nicht für eine pädagogische, dann aber für eine künstlerische Intentionalität genutzt. R. zur Lippes *Sinnenbewusstsein* geht über das, was G. Selle *ästhetische Intelligenz* nennt, deutlich hinaus. Ihm geht es um eine Haltung, die sich darum bemüht, ein sehr weit gefasstes kritisches, historisches und gesellschaftliches Bewusstsein mit der sinnlichen Gegenwärtigkeit individueller und gemeinsamer Lebensprozesse zu versöhnen.²⁰⁰

Das Ziel der Integration einer Tiefendimension geht bei G. Selle auch entscheidend – wie er detailliert ausführt²⁰¹ – auf den Einfluss der Gegenwartskunst zurück. Dies zeigt sich insbesondere in seinem Bemühen, die durch J. Beuys vollzogene Erweiterung des Kunstbegriffs auf die kunstpädagogische Situation zu übertragen.²⁰² Diese Verbindung zu Beuys könnte im Blick auf die vorliegende Fragestellung vor allem im Zusammenhang mit dessen Begriff der ›sozialen Skulptur‹ von besonderem Interesse sein. Die soziale Skulptur impliziert, dass die Konstitution der sozialen Situation selbst ein Gestaltungsvorgang der in ihr handelnden und sich verständigenden Menschen ist. Dieser Vorgang erlaubt etwas zu entdecken, was überindividuell wahrnehmbar ist und damit in gewisser Weise auch objektiviert werden kann. G. Selle greift die Beuys'sche Art des *intuitiven Handelns und bildhaften Verarbeitens*, die aus diesem Bewusstsein resultieren, auf und versucht sie als Merkmale dieses Umgangs auf die Modellsituationen seiner kunstpädagogisch konzipierten geschlossenen Erfahrungsfelder zu übertragen. Beuys aber sah seine eigene ›Situierung‹ immer im Ganzen des gesellschaftlich-historischen Kontextes und darüber hinaus, was nicht heißt, dass es ihm mit seinen Werken nicht auch um konkretes Handeln in der konkreten Situation als Künstler ging. Die Einheit der gesellschaftlichen, historischen und darüber hinaus der transzendentalen Präsenz hat bei ihm aber immer bewusst und existentiell in diese konkreten Einzelsituationen hineingewirkt und damit auch aus ihnen zurück in die gesellschaftliche Wirklichkeit.²⁰³ So kann sein Wirken als zutiefst politisch verstanden werden, indem er sich den Weg einer Gesellschaftsveränderung durch Kräfte, die aus dem Inneren des gesellschaftlichen Lebens als Bewusstseinsveränderung der Menschen kommen sollten,

¹⁹⁹ Vgl. hierzu zur Lippe, R.: *Sinnenbewusstsein, Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik*, Reinbek bei Hamburg 1987

²⁰⁰ Vgl. hierzu Kapitel IV.3 in dieser Arbeit.

²⁰¹ Vgl. hierzu Selle, G.: *Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst*, Hannover 1990

²⁰² Vgl. hierzu auch: Selle, G.: *Betrifft Beuys – Annäherung an Gegenwartskunst*, Unna 1994

²⁰³ Vgl. hierzu auch Weber, Chr.: *Vom erweiterten Kunstbegriff zum erweiterten Pädagogikbegriff*, Frankfurt a. M., 1991, S. 158 ff

vorstellte. Dies gibt seinen Werken einen zugleich äußerst konkreten und allgemeinen Charakter und erklärt u.a. die weitgreifende Wirkung seiner Arbeit.

G. Selle greift nun zwar den Konstitutionsaspekt, den Blick auf den Prozesscharakter sowie die übertragbaren Merkmale einer existentiellen Teilhabe an diesem Vorgang auf und bezieht ihn auf das kunstpädagogische Erfahrungsfeld, aber nicht auf den Kontext des Institutionellen, Gesellschaftlichen und der Situation als Vermittlungssituation selbst, auch wenn er die Orte seiner Situierungen häufig mit einer intuitiven Treffsicherheit wählt. So entsteht die Gefahr, ein existentielles Geschehen in ein nur konzeptionell abzugrenzendes Feld der individualisierten Lernvorgänge der Subjekte implantieren zu wollen und damit eventuell doch wieder zu instrumentalisieren? Zudem mögen diese Vorgaben im Rahmen eines sehr viel breiteren Entscheidungsspielraums innerhalb seiner Erfahrungsfelder im universitären Rahmen gut möglich sein, schwieriger aber wird es im schulischen Kontext.²⁰⁴

Trotz dieser Einwände und offenen Fragen demonstrieren die von G. Selle veröffentlichten Beispiele kunstpädagogischer Arbeit mit einer überzeugenden Selbstverständlichkeit die Möglichkeiten zu einer aktuellen künstlerischen Qualität mit hohem Anspruch zu gelangen. Damit leisten sie einen wesentlichen Beitrag zum Bewusstsein von einer allgemein möglichen Disposition zu künstlerischer Wahrnehmungsoffenheit und künstlerischem Ausdruck in pädagogischen Vermittlungssituationen. Dies wiederum führt zu einer zentralen qualitativen Erweiterung des Paradigmas unterrichtspädagogischer, bzw. universitärer Alltagspraxis.

Wenn man nun im Bewusstsein der Schwierigkeiten einer Integration in die vorhandenen pädagogischen und didaktischen Konzeptionen und Praktiken (Mollenhauer) das Ästhetische dennoch als konstitutiven und integrativen Anteil des Bildungsgeschehens begreift (Otto; Schulz), lassen sich aus den hier vorgestellten Forschungsansätzen drei wesentliche allgemeine Bildungsleistungen der ästhetischen Erfahrung zusammenfassen:

- **Zugang zu neuer Erfahrung und Sinnerschließung**

Die Erfahrung von Differenzen kann als ästhetisches Potential zu einer *Öffnung zu neuer Erfahrung* sowie zu einer *veränderten Aufmerksamkeitshaltung* führen. Hierbei können die *Monotonie des Alltäglichen* überwunden, *Differentes* zugelassen und damit *neue Sinnentdeckungen* und *-erschließungen* ermöglicht werden.

²⁰⁴ Die Ausführungen von N. Weiser bemühen sich zwar um einen solchen schulischen Bezug, lassen aber die Frage einer Integration der bestehenden Curricula unbeantwortet. Vgl. Selle, G.: 1998, S. 11 ff

- **Spezifische Ebene von Bewusstsein**

In der sich dem Objekt oder auch dem Geschehen anschmiegenden *mimetischen Zuwendung* kann es zu einer Öffnung gegenüber einer *zunächst unbewussten* und *nur spürbaren Wahrnehmungs- und Reflexionsebene* kommen. Die Integration dieser *vor-bewussten* Anteile in den Aneignungsvorgang vollzieht sich in einem Moment der *Vergegenwärtigung*, bzw. des *Aufmerkens*. Dies kann zu einer *Begegnung von Fremd- und Selbstverstehen* führen, zu *intuitivem Entscheiden und Handeln* sowie zu *bildhaftem Verarbeiten*.

- **Politische Funktion durch kritische Partizipation und Antizipation von Neuem**

Durch eine solche *authentische Art der Wirklichkeitsaneignung* wird ein *Zustand relativer Distanz* zu den Anpassungsanforderungen des Umfeldes möglich. Erst diese *>reservatio mentalis<* ermöglicht den Entzug vor autoritärer Überwältigung, die *Freiheit eigener Entscheidung*, eine *Kritik an dem Bestehenden* sowie die *Antizipation und Imagination von Neuem*. Hierdurch kann es auch zu einer *qualitativen Weiterentwicklung und Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse* kommen.

II. 6 Offene Fragen und methodische Konsequenzen für den weiteren Forschungsweg

Das hier vorgestellte Bemühen, die ästhetische Erfahrung als konstitutiven Bestandteil einer übergreifenden Bildungsvorstellung zu fassen und seine Leistungen zu bestimmen, ist nun zwar eine wesentliche aber noch nicht ausreichende Voraussetzung dafür, die ästhetischen Anteile des Lerngeschehens in die allgemeine Unterrichtswissenschaft und langfristig auch in die alltägliche Unterrichtspraxis zu integrieren.

Folgende Reflexionsaspekte sind bisher noch offen geblieben oder auch noch nicht hinreichend beantwortet:

- Wie zeigen sich die behaupteten Leistungen des Ästhetischen innerhalb anderer Fächer – auch über den ästhetischen Fachbereich hinaus?
- Über welchen pädagogisch-didaktischen Zugang können sie gefördert werden?
- Wie zeigt sich das beschriebene und problematisierte Verhältnis von Kunst und Pädagogik innerhalb des konkreten Lern- und Vermittlungsgeschehens im Unterricht?
- Zeigt sich im Blick auf dieses Geschehen ästhetische Erfahrung grundsätzlich als vermittelbar?
- Kann der Blick auf das Ästhetische darüber hinaus einen Beitrag zu einem sinnvollen Zusammenwirken von inhaltlichen und sozialen Lernaspekten leisten?
- Wie und wodurch kann das Ästhetische innerhalb des Unterrichtsgeschehens eine politische Funktion erfüllen?

Im weiteren Erkenntnisweg dieser Arbeit versuche ich mich diesen Fragen nicht nur inhaltlich und theoretisch anzunähern, sondern ziehe zunächst eine Schlussfolgerung für die Qualität des methodischen Zugangs zur alltäglichen Unterrichtswirklichkeit. Diese Entscheidung gründet auf den inhaltlichen Erkenntnissen zur referierten Forschungslage und schließt in folgender Weise daran an.

Die vorliegenden Überlegungen sollten deutlich gemacht haben, dass der Versuch einer ›Ausblendung‹ der pädagogischen Intentionalität im Rahmen alternativer und reformorientierter Unterrichts im Sinne einer möglichst weitgehenden selbstbestimmten und demokratischen Partizipation der Schülerinnen und

Schüler²⁰⁵ noch keine zufriedenstellende Antwort auf das Zusammenwirken von Vermittlung, Interaktion und inhaltlicher Erschließung geben konnte. Dennoch deutet sich in den Beschreibungen von G. Selles Konzepten und Projekten ein Blick auf den Konstitutionsprozess eines Lerngeschehens an, der über eine rein funktionale, zielorientierte methodisch-didaktische Sicht hinausweist. Die innerhalb seiner ›Situierungen‹ zu verarbeitenden Wahrnehmungseindrücke der Lernenden beziehen sich nicht nur auf den traditionellen Lerngegenstand sondern auf eine noch viel weitergehende Wirkungskomplexität in der Situation sowie auf deren Konstitutionsmomente. Hierbei geht es ihm um ein zugleich intuitives, aber auch bewusstes Handeln und Entscheiden innerhalb dieses Geschehens. Damit aber wird die vollzogene Trennung zwischen dem *Lernen am Objekt* und dem *Lernen in und an der Situation* zumindest innerhalb der Geschlossenheit des Erfahrungsfeldes aufgehoben. Da es sich dabei, soweit mir bekannt ist, immer um individuelle ›Situierungen‹ handelt, bleibt der Aspekt sozialer Interaktion und Verständigung ausgespart. Die pädagogisch-didaktische Interaktion und Vermittlung wiederum wird – faktisch – als schon gelungene vorausgesetzt, denn sonst könnten die ‚situierten,‘ Personen den Sinn ihrer Handlungen ja nicht verstehen. Um den in der Situation dennoch wirksamen Vermittlungsaspekt als entscheidenden sozialen Anteil des Geschehens nicht auszublenden, müsste man deshalb sowohl die pädagogische als auch die wissenschaftliche Perspektive auf das Geschehen noch etwas verändern.

Der Blick auf den Unterrichtsprozess als *Erfahrungsfeld* hat sich, wie bereits erwähnt, seit der gesellschaftskritischen Wende etabliert und damit auch das Bewusstsein über die Bedeutung der sozialen Interaktion innerhalb dieses Feldes für eine spezifische Ebene des Lerngeschehens. Im Zusammenhang mit der Diskussion um das ›hidden curriculum‹²⁰⁶ beschreibt K.J. Tillmann bereits 1976 die Relevanz des sozialen Erfahrungsfeldes für die real stattfindenden Lernprozesse im Unterricht: „Somit wird in der aktuellen Diskussion um ›soziales Lernen‹ und um den ›heimlichen Lehrplan‹ die Erkenntnis reformuliert, dass Unterricht – über die intentionale Stoffvermittlung hinaus – stets mit einer umfassenden Prägung von Normen und Verhaltensweisen verbunden ist, die die traditionelle Pädagogik als ›Erziehung‹ bezeichnet.“²⁰⁷ So vollzieht sich soziales Lernen quasi ‚en passant,‘ im Handeln, Reagieren und Interagieren und als solches ebenso *vorbewusst*²⁰⁸. Jedenfalls konnten auch die Versuche in der Folgezeit, eine Beeinflussung dieser Lernvorgänge über die Wahl der

²⁰⁵ Vgl. hierzu Kap. I. 2.

²⁰⁶ Vgl. Kapitel I. 2 in dieser Arbeit.

²⁰⁷ Tillmann, K.J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, Frankfurt a. M. 1976, S. 10

²⁰⁸ Vgl. hierzu auch Kapitel IV, insbesondere die Ausführungen über das Leibphänomen in der Wahrnehmung des Anderen in Anlehnung an Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966

Sozialformen des Unterrichtsgeschehens zu steuern nur graduell gelingen, weil sich der soziale Handlungsvollzug – ebenso wie die ästhetischen Anteile der Lernerfahrung der Planbarkeit im Sinne einer Operationalisierbarkeit entziehen²⁰⁹.

Wenn all diese für den Bildungsvorgang dennoch entscheidenden Anteile nicht instrumentalisierbar gemacht, aber dennoch nicht ausgeblendet oder vernachlässigt werden sollen, muss der Blick auf das Unterrichtsgeschehen – im Bewusstsein der Intersubjektivität – deshalb einen Schritt zurücktreten und sich der eigenen Teilhabe, d.h. der eigenen Voreinstellungen und Vorurteile, die diesen Blick und auch das soziale Interagieren innerhalb des Geschehens immer auch entscheidend mitbestimmen, bewusst werden.

Die qualitative empirische Unterrichtsforschung hat aus dem Bewusstsein der Intersubjektivität zwei zentrale Konsequenzen gezogen. *Methodisch* hat sie entsprechende Verfahren der teilnehmenden Erschließung entwickelt, die das Objekt der Erkenntnis nicht getrennt vom eigenen Zugang der Erschließung betrachten, sondern dieses Wissen für den Erkenntnisvorgang nutzen. *Inhaltlich* analysiert sie im Blick auf das Bildungsgeschehen im Unterricht nicht mehr nur das individuelle Lerngeschehen, sondern die interaktive Konstitution des Lernens als soziales Geschehen und versucht dabei die Interdependenzen der je spezifischen Wahrnehmungsperspektiven zu erschließen²¹⁰.

Für den weiteren Forschungsweg in dieser Arbeit ergeben sich aus diesem Bewusstsein in Anlehnung an H.-G. Gadamers philosophische Hermeneutik noch etwas andere Konsequenzen²¹¹. Im Blick auf die empirische Situation des Unterrichtsgeschehens soll nicht nur der forschende Zugang als ein teilhabender bewusst gemacht werden, sondern auch die pädagogisch-didaktische Perspektive selbst. Dies wiederum führt zu der zentralen methodischen Frage, mit welchem Forschungszugang ein solcher teilhabender pädagogischer Zugang grundsätzlich erschlossen werden kann. Natürlich können mit den Verfahren der qualitativen empirischen Sozialforschung die jeweiligen Voreinstellungen und Vorannahmen der Unterrichtspädagoginnen und -pädagogen und ihre Bedeutungen für die Qualität des Unterrichtsgeschehens evaluiert werden. Barbara Koch-Priewe²¹² z.B. hat in ihren empirischen Studien besonders die Relevanz der ›subjektiven

²⁰⁹ Vgl. Kapitel I 2., sowie Kapitel IV in dieser Arbeit, insbesondere die Ausführungen über H. Arendt.

²¹⁰ Vgl. H. Peukert; M.A. Meyer (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik: Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*, Opladen, Leske + Budrich, 1998; sowie: Meyer, M.A.: Schülermitbeteiligung im Fachunterricht – Schülerpartizipation im Horizont (fach-)didaktischer Überlegungen, in: Böhme, J.; Kramer, R.-T.: *Partizipation in der Schule*, Opladen 2001, S.49–59

²¹¹ Vgl. zum methodischen Zugang die eingehenderen Ausführungen in Kapitel V in dieser Arbeit.

²¹² Vgl. Koch-Priewe, B.: *Subjektive didaktische Theorien von Lehrern: Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik u. alltägliches Handeln im Unterricht*. Frankfurt a. M., 1986, III.

Theorien« als eigentliche ›handlungsleitende Motive« von Pädagoginnen und Pädagogen in ihrem Unterricht deutlich machen können. Sie hat als Konsequenz daraus eine ›neu zu schaffende Bewusstheit« gefordert und stellt sich vor, diese Bewusstheit durch die Dauerhaftigkeit einer Teilhabe der Lehrerinnen und Lehrer am Erkenntnisfortschritt (Lehrerfortbildung), und den Austausch von Schulpraxis und -forschung zu fördern. Dies verweist auf strukturell-organisatorische Konsequenzen (Makroebene). Was dabei jedoch offen bleibt, ist die Frage nach den inneren Konsequenzen (Mikroebene), d.h. danach, was die Qualität eines teilhabenden Zugangs und des Bewusstseins darüber für den pädagogisch-didaktisch verantwortlichen Blick auf das Vermittlungsgeschehen bedeuten würde.

Um die Möglichkeit einer solchen qualitativen und inneren Konsequenz exemplarisch sichtbar zu machen möchte ich im folgenden Kapitel zwei Erinnerungsbilder an Unterrichtssituationen aus meiner persönlichen Berufsbiographie zur Verfügung stellen. Als leicht verdichtete Form der Situationsbeschreibungen dienen sie nicht nur dazu, die entscheidenden Informationen über die jeweiligen Situationen mitzuteilen, sondern auch der spürbaren Vermittlung einer inneren Qualität des Geschehens sowie dessen Vergegenwärtigung. Vor den inhaltlichen Implikationen im engeren Sinn, soll so auch deutlich werden, *wie* sich die pädagogisch-didaktische Perspektive immer auf das Ganze einer gelebten, oder auch zu erlebenden Erfahrung, als Vermittlungserfahrung richtet. Dies führt u.a. zu einer inhaltlichen Verknüpfung der didaktischen und pädagogischen Reflexionsebene. Nur so scheint mir aber die gedankliche ‚Falle‘, der intentionalen Zurücknahme der pädagogischen Intentionalität, die die Wirkung dieser Zurücknahme doch wieder nur intentional denken kann, zu vermeiden. Den Blick auf das Vermittlungsgeschehen als ein intersubjektives Erfahrungsgeschehen zu richten, bedeutet vor der diskutierten Perspektive eines demokratischen Erziehungsideals dann auch, dass die pädagogisch-didaktische Intentionalität im Bewusstsein der eigenen Teilhabe einen Schritt zurücktritt und sich damit nicht mehr ungebremsst und direkt auf die zu Belehrenden und ihre zu entwickelnden Kompetenzen – als personaler Zugriff – richtet, sondern auf die Lern- und Vermittlungssituation als eine gemeinsame Lebenssituation und ihr Gelingen. Dieser Schritt schafft einen substantiellen Abstand zu den immer auch notwendigen intentionalen didaktisch-methodischen Planungs- und Handlungsentscheidungen. Auch wenn die Intentionalität dabei präsent bleibt, so entsteht doch ein *Zwischen*, ein *Spielraum*, der notwendig ist, damit sich eine gemeinsame, wahrnehmungsoffene Handlungs- und Lernsituation entwickeln kann, die den Schülerinnen und Schülern *Raum für eigene Erfahrungen und Erkenntnisse* gewährt.

Aber auch aus einer reinen Forschungsperspektive heraus führt das Wissen um die intersubjektive Situierung auf diesen hermeneutischen Weg einer

erinnernden Erschließung der empirischen Wirklichkeit, weil erst durch diesen Schritt auch die in den Forschungs- und Erkenntnisprozess einfließenden Voreinstellungen, Vorurteile und Vorannahmen sichtbar und über diese Sichtbarkeit einer Erkenntnis- bzw. Bewusstseinsweiterung zugänglich gemacht werden können. H.-G. Gadamer schreibt: „Das Bleiben wichtiger Wahrnehmungen ... ist offenbar das verbindende Motiv, durch das sich aus der Erfahrung des Einzelnen das Wissen des Allgemeinen zu erheben vermag.“²¹³ Das Bewusstsein der Notwendigkeit einer teilhabenden Erhebung führt hier zwar auch zu einer Konsequenz für die Wahl des methodischen Verfahrens im engeren Sinn, zugleich richtet es sich aber auf das Forschungs- und Erkenntnisgeschehen als Ganzes. Die Frage, welche Erinnerungen oder auch Schlüsselsituationen aus der beruflichen Alltagspraxis den Zugang zu der hier vorliegenden Forschungsfrage entscheidend beeinflusst haben, legt nicht nur die eigenen inhaltlichen Voreinstellungen offen, sondern versucht zudem das, was sich als allgemeine Bedeutung innerhalb dieser sich in der Erinnerung zeigenden Situationen herausarbeiten lässt, exemplarisch für eine Erkenntnisweiterung zur Verfügung zu stellen. Zudem erscheint es im Sinne einer hermeneutischen Erschließung²¹⁴ notwendig, dass auch der methodische Zugang die inhaltlichen Implikationen, die die Analyse der Forschungslage ergeben haben, umgreift, wenn er zu einer sachgerechten Erschließung führen soll.

Der Blick auf die alltägliche, zu beschreibende Unterrichtspraxis aber führt zunächst zurück zu der Frage, ob sich die Leistungen des Ästhetischen auch innerhalb anderer nicht-ästhetischer Fächer, wie z.B. im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, als sinnvoll erweisen können und wie ein solcher Zugang zu finden ist? An dieser Stelle gilt es zunächst auf die Bemühungen von Horst Rumpf, die sich explizit mit diesen Fragen beschäftigen, etwas näher einzugehen. Sie sollen als eine erste orientierende Antwort dem folgenden Erinnerungsbild an eine Mathematikstunde vorangestellt werden.

²¹³ Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode, Tübingen 1965, S. 334

²¹⁴ Vgl. speziell hierzu Kapitel V dieser Arbeit, sowie Gadamer, H.-G., 1965

Kapitel III

Erinnerungsbilder als Sinnorientierungen

III.1 Vom sozialen Sinn der Sinne im Unterricht

Wenn wir die schulische Bildungsrelevanz des Ästhetischen²¹⁵ zunächst auf alle spürbaren Wahrnehmungen und Empfindungen beziehen, die mitschwingen beim Erleben von Unterricht, so wird uns die Breite des Feldes und der Frage- und Blickrichtungen bewusst. Der Blick auf die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler verweist auf klassische Fragestellungen der Pädagogik im Allgemeinen und der pädagogischen Psychologie im Speziellen. Die Bedeutung der Aisthesis der Lehrerinnen und Lehrer wird zumindest in Ansätzen in den traditionellen Fragen nach dem guten Pädagogen oder auch in den aktuellen Forschungen zur Psychologie des Lehrerhandelns mitbedacht. Auch der Blick auf die Sinne und ihre Bedeutungen in jeglicher Form menschlichen Lernens und Handelns hat sich etabliert. Er ist nicht nur integriert in die Fragen und Methoden der Bezugswissenschaften, zumindest einiger Richtungen und Schulen²¹⁶, sondern in Anteilen auch in der schulischen Praxis. Kaum ein Schulprojekt, das nicht die Kückelhaus'sche Schule der Sinne aufgreift.²¹⁷ Und doch bleibt eine Lücke zu schließen.

Einer, der sich immer wieder stark macht für die eigenständige Relevanz des Ästhetischen im Bildungsprozess des Unterrichts ist Horst Rumpf.²¹⁸ In den Empfindungen und Wahrnehmungen, dem »vorbegrifflichen Spüren« der Schüler sieht er das Widerständige, das wie eine Reibungsfläche dem Prinzip der schnellen Machbarkeit, des Bewältigens und Abhakens im Wettlauf der allgemeinen Leistungsorientierung eine andere Orientierung entgegensetzt. Er spricht von

²¹⁵ Eine kürzere Fassung dieses Kapitels wurde erstmals gleichnamig veröffentlicht in: Poiesis 10, Hrsg.: zur Lippe, R., Hohengehren 1999, S. 119–125

²¹⁶ Vgl. hierzu insbesondere die Zugänge der Gestaltpsychologie, wie z.B.: Petzold, H.G.: *Leibzeit*, in: *Integrative Therapie* 2/3, 1981, S. 167–178, oder: Bürmann, J.: *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung*, Bad Heilbrunn/OBB., 1992

²¹⁷ Vgl. Kückelhaus, H.; zur Lippe, R.: *Entfaltung der Sinne. Ein „Erfahrungsfeld“ zur Bewegung und Besinnung*; Frankfurt a. M. 1987

²¹⁸ Vgl. Rumpf, H.: *Erfahrungswiderstand*, in: Zacharias, W. (Hrsg.): *Schöne Aussichten*, Essen 1991, S. 129–143

Erfahrungswiderständen, die es nicht zu beseitigen, sondern vielmehr zu *entdecken* gelte, entgegen einer nur zielorientierten Problem- und Sachbewältigung und einer vorschnellen Einordnung unter den schon fertigen Begriff. Unsere Lernkultur aber bemühe sich, die Inhalte des Unterrichts aus einer Position der Distanz heraus zu beherrschen und möglichst umgehend in den Griff zu bekommen²¹⁹. Auch die ›subjekt-, situations- und inhaltsneutrale‹ didaktische Aufbereitung des Lehrstoffs sei ein Ausdruck dieses verfügbar machenden Zugriffs. Dieser nehme den Inhalten im Sinne einer leichten Konsumierbarkeit ihre ›individuelle Maserung‹, die ihre Aneignung erst zu der eigentlich sinnerfüllten Herausforderung machen würde. Dieser Kritik an unserer Lernkultur setzt er die Vorstellung entgegen, eine andere Aufmerksamkeitsart im Unterricht zu kultivieren, die dem Schnellen und Flüchtigen das Langsame, Vertiefende, Vergegenwärtigende entgegensetzt. Diese Aufmerksamkeit charakterisiert er in Anlehnung an die Ästhetik von A. Slovschij auch als einen ›entkonventionalisierten Blick‹²²⁰, der sich über die Erfahrung von Diskrepanzen und verfremdenden Zugängen entwickeln könne. Dieser kann dazu beitragen, den Lehrstoff nicht möglichst schnell ‚hinter sich,‘ sondern zunächst ‚vor sich,‘ zu bringen. Den Unterschied dieser beiden Zugänge charakterisiert H. Rumpf so: „Die Entwicklungsdrift geht vom Sehen und Spüren, das den Gegenstand in seiner präsenten Fülle realisiert, zum blitzschnellen Einordnen – es handelt sich um das Lernen einer subsumptiven Sinnlichkeit, die die Welt auf Merkmale hin selektiert auffasst. Ein ‚Wiedererkennen,‘ ist Repräsentant des automatisierten Wahrnehmens. Und die Kunst, so Slovschij, ist dazu da, den Krebsgang anzuregen – vom Wiedererkennen zum Sehen, von der Algebräisierung und Automatisierung, die nur Exemplare zu registrieren erlaubt, zum ‚Empfinden des Lebens,‘“²²¹

Über die Kultivierung dieses ›entkonventionalisierten Blicks‹ geht es Rumpf nicht nur um eine qualitative Differenzierung und Intensivierung des Bildungsvorgangs selbst, sondern auch um die Förderung eines kritischen Blicks auf die teilweise klischeehafte Stilisierung und Verflachung der Bildungsinhalte, alles in allem, um eine Pädagogik, die nicht ›dienstbar‹ sondern ›aufmerksam‹ macht. Die Leistungen, die Rumpf mit einer Integration des Ästhetischen verbindet, korrespondieren im Wesentlichen mit den Ergebnissen des hier vorgestellten Forschungsstandes.²²²

H. Rumpf nimmt sich im Blick auf das praktische Unterrichtsgeschehen, das solches Vorgehen veranschaulichen könnte, insbesondere den Physikunterricht

²¹⁹ Vgl. Rumpf, H.: *Belebungsversuche*, München 1987, insbesondere S. 186–189

²²⁰ Vgl. Rumpf, H., 1987, S. 151–186

²²¹ Rumpf, H.: *Die unbekannte Nähe – Über Entautomatisierungen*, in: Zacharias: *Sinnenreich*, Hagen 94, S. 95

²²² Vgl. Kapitel II. in dieser Arbeit.

von M. Wagenschein²²³ zum Vorbild und zeigt, wie gerade für ein Verständnis naturwissenschaftlicher Zusammenhänge diese von ihm charakterisierte andere Aufmerksamkeitsart eine zentrale Funktion für eine vertiefte inhaltliche Erschließung einnimmt. Seine Beispiele demonstrieren, wie das offene, experimentelle Arrangement des Materials die Möglichkeit schafft, sinnliche und erprobende Zugänge zum physikalischen Problem zu finden, wobei die Fragen des Pädagogen zielorientiert darauf hinwirken, diesen ›sehenden‹, ›empfindenden‹, aufmerksamkeitsoffenen Zugang bei den Beteiligten ›hervorzulocken‹, und zu unterstützen. Rumpf beschreibt anschaulich, wie es zu einer Vielzahl von Fragen, Vermutungen, Hypothesen und Vorstellungsbildern der Lernenden kommt, die alle auf ihre Art das inhaltliche Problem umkreisen, um sich so in Schrittfolgen einem Verständnis der sachlichen Zusammenhänge zu nähern²²⁴.

Im Folgenden möchte ich ein ›Erinnerungsbild‹ an eine Mathematikstunde vorstellen, an der ich selbst als Lehrende beteiligt war, weil ich meine, dass sich Züge dieser anderen Aufmerksamkeitsart (von der H. Rumpf spricht) auch hier wiederentdecken lassen. Diese Intensität hat sich jedoch in der zu beschreibenden Stunde aus einem anderen Impuls heraus entwickelt. Sie war hier nicht in erster Linie die Folge einer spezifisch didaktischen, sinnlich arrangierten Präsentation des Unterrichtsinhalts, sondern gegründet auf den ›spürbaren‹ Vollzügen des sozialen Geschehens sowie der gemeinsamen Bereitschaft der Beteiligten auf diese wahrnehmungsoffen und im Sinne einer inhaltlichen Verständigung zu reagieren. Es handelt sich um eine Stunde, der vom Plan und Konzept innerhalb des Unterrichtsalltags vorab keine sich von anderen Stunden unterscheidende Aufmerksamkeit zugekommen war, die aber für die vorliegende Forschungsfrage entscheidende weitere Klärungsaspekte verspricht.

Die Mathematikstunde

Die Klasse 5a der Gesamtschule ist meine Klasse. Seit vier Monaten lernen und arbeiten wir gemeinsam in den Fächern Mathematik, Technik-Werken und Kunst. Heute beginnen wir in der zweiten Stunde mit Mathematik. Wir haben am Tag zuvor mit dem Lösen von Gleichungen mit einer Unbekannten begonnen, und die Schüler haben in ihren Hausaufgaben erstmals versucht, einige Gleichungen selbstständig zu lösen.

Wir beginnen die Stunde mit dem Zusammentragen der Ergebnisse dieser Hausaufgabe und beim gemeinsamen Vergleich der Ergebnisse wird

²²³ Vgl. Rumpf, H., 1987, S. 186–221

²²⁴ Vgl. Die ausführliche Beschreibung eines solchen didaktischen physikalischen Arrangements findet sich bei: Rumpf, H., 1987, S. 197–202

deutlich, dass einige noch Probleme im Umgang mit der Aufgabenstellung hatten. Deshalb frage ich, wer von den Kindern, die keine Schwierigkeiten mit der Hausarbeit hatten, bereit wäre, eine der Aufgaben für alle noch einmal an der Tafel vorzurechnen.

Alexander, der kleine Flinke, meldet sich und geht an die Tafel. Während er die Gleichung anschreibt und zu rechnen beginnt, ziehe ich mich nach hinten zurück, stehe nun an der hinteren Wand, so dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Rücken vor mir sitzen. Diejenigen, die an der Tafel stehen, nehmen in dieser Situation die Meldungen, Fragen und Beiträge der anderen entgegen. Die Klasse kennt diese Form.

Alexander ist dabei, die Gleichung an der Tafel auszurechnen und kommentiert sein Vorgehen: „ $x - 10 + 3 = 33$; ich muss nun die 10 und die 3 auf die andere Seite bringen, damit ich x ausrechnen kann; die Gleichung heißt dann $x = 33 + 10 - 3$, weil ich die Vorzeichen verändern muss; dann brauche ich x nur noch auszurechnen, also $x = 40$.“ Einige der Schüler zeigen nickend ihr Einverständnis. Ich frage jetzt, wer von den Kindern, die es noch nicht richtig verstanden hatten, es auch einmal, wie Alexander, an der Tafel probieren würde.

Kerstin, die Verträumte, traut sich. Ich schlage noch eine einfachere Gleichung vor: $x + 4 = 13$. Kerstin schreibt die Gleichung an die Tafel. Im nächsten Schritt nimmt sie die 4 auf die andere Seite, ändert aber das Vorzeichen dabei nicht, schreibt also $x = 13 + 4$. Einspruch, etliche Finger gehen in die Höhe und Kerstin ruft etwas verunsichert Matthias auf. „Du musst doch das Vorzeichen ändern.“ Einige Kinder bestätigen mit einem überzeugten „Ja“ den Einwand von Matthias. Kerstin verändert zögernd das Vorzeichen, scheint aber nicht überzeugt von dieser Maßnahme. Ich frage sie, was los ist. „Ich verstehe nicht, warum es auf der einen Seite + und auf der anderen Seite – heißen muss.“ Ich frage die anderen: „Wer meint verstanden zu haben, warum sich das Vorzeichen ändern muss?“ Daraufhin passiert einige Zeit gar nichts und die Situation ist zunächst durch eine wahrnehmbare Spannung charakterisiert. Dann scheint es in den Köpfen zu arbeiten. Nach einer ganzen Weile meldet sich zögernd Anja: „Es ist ja eine Gleichung und die beiden Seiten müssen gleich sein, wie bei einer Waage.“ Kerstin nickt erleichtert: „Ja eben, und wenn beide Seiten gleich sein müssen, muss ich doch auch auf beiden Seiten +4 schreiben.“ Jetzt kommt wieder Leben in die Menge. Kerstin ruft Oliver auf: „Nein, eben nicht. Wenn du die 4 auf der einen Seite wegnimmst, also da, wo das x steht, dann musst du doch die 4 auch auf der anderen Seite wegnehmen.“ Kerstin blickt nun wieder ungläubig. Ich frage, wer von den Kindern meint, Kerstin noch besser erklären zu können, was Oliver gemeint hat. Wieder passiert einige Zeit gar nichts. Dann meldet

sich Anja und geht zur Tafel. Sie verändert die Ausgangsgleichung $x+4=13$ in $x+4-\underline{4}=13-\underline{4}$. Sie erklärt: „Du kannst ja die +4 auf der linken Seite nur wegbekommen, indem du 4 abziehst und das musst du dann auf der anderen Seite genauso machen.“ Jetzt klärt sich Kerstins Blick. Anja setzt sich wieder hin und ich bitte Kerstin, es doch noch einmal mit einer neuen Gleichung zu probieren. Ich diktiere: $x-18+7=100$. Kerstin geht in langsamen Schritten vor. Zunächst schreibt sie $x-18=100-7$; dann $x-18=93$; dann $x=93+18$; und schließlich $x=111$; mit dem überzeugt klingenden Kommentar „das wars“ schließt sie den Rechenvorgang ab. Die anderen Kinder haben sie dabei konzentriert beobachtet, und fast wie abgesprochen klatscht die ganze Klasse nach Kerstins fertigem Ergebnis.

Die Stunde ist nun gleich zu Ende und ich gehe wieder nach vorne, um die Hausaufgaben für den kommenden Tag zu verteilen mit der Zuversicht, dass sie diesmal allen gelingen möge.

Rein formal betrachtet geht es in dieser Stunde um eine sich relativ lang hinziehende Hausaufgabenbesprechung. Es wurden nur einige einfache Gleichungen an der Tafel gerechnet, auch weil wir uns nach dem Tempo derjenigen Schülerin gerichtet haben, die die größten Verständnisprobleme hatte. Die gemeinsame Anstrengung, auch der ‚Lernschwächsten‘, in der Klasse zu einer Bewältigung des mathematischen Problems zu verhelfen, nahm einen entscheidenden und zentralen Raum ein. Kamen da nicht die flotten Lernklugen zu kurz? Hätten die ‚Leistungsstarken‘, in dieser Zeit nicht bereits ein viel größeres und schwierigeres Lernpensum zurücklegen können? Hat sie das in langsamen Schritten vorgehende Lerntempo nicht grundsätzlich unterfordert? Entgegen solch möglichen Einwänden meine ich, dass gerade die Integration dieses ›Noch-nicht-Verstehens‹ der Schülerin auch für die anderen zu einem wesentlichen qualitativen Lernfortschritt beigetragen hat.

Die beschriebene Mathematikstunde zeigt Züge der Vergegenwärtigung und Intensivierung, von der H. Rumpf spricht, die hier allerdings nicht durch ein sinnliches Arrangement initiiert wurden. Die parallel organisierten und standardisierten Unterrichtseinheiten an dieser Gesamtschule waren angelegt auf eine zügige Bewältigung des Lehrstoffs. In der vorausgegangenen Stunde hatten wir die logischen Operationen, die zur sachgerechten Lösung einer Gleichung notwendig sind, gemeinsam erarbeitet; das Problem war aber, wie der Verlauf der hier erinnerten Stunde zu erkennen gibt, noch nicht in seiner Tiefe durchdrungen.

Schrittweise entwickelt sich in dieser Mathematikstunde ein Orientierungswechsel von der Anwendung und Orientierung an der Normativität reinen Regelwissens hin zu einer lebendigen interaktiven Erschließung des mathematischen

Problems. Was war Voraussetzung und Anlass für diesen Orientierungswechsel? Welche spürbare Widerständigkeit war es hier, die den Prozess zu einem vertieften Verständnis führte?

Die Stunde beginnt mit dem Austausch über die Ergebnisse der Hausaufgabe. Hier zeigt sich, dass es noch Schwierigkeiten gibt. Diese werden zunächst thematisiert, nicht sanktioniert, tabuisiert oder personifiziert. Die Schwierigkeiten stehen damit als inhaltliche, nicht als persönliche, für alle sichtbar im Raum und werden zum konkreten Problem und Ausgangspunkt der gemeinsamen Bewältigung einer Aufgabe und Situation. Dieses ‚Thematisch-werden-können‘, war die erste Voraussetzung für die im weiteren Verlauf sich entwickelnde interaktive Konzentration auf das Problem. Hierfür war es wichtig, dass gewisse Abklärungsprozesse bereits stattgefunden und sich ein weitgehend produktives und kooperatives Arbeitsklima entwickelt hatte.

Sachanalytisch-didaktisch betrachtet handelte es sich dabei um folgenden Problemzusammenhang. Der abstrakten Logik einer Gleichung liegt ein konkretes Prinzip der Äquivalentsetzung zweier Vorgänge zugrunde. Auf der Grundannahme ihrer Äquivalenz muss nun die Veränderung des einen Vorgangs immer mit der entsprechenden Veränderung des anderen verbunden werden. Die mathematische Gleichung selbst abstrahiert und verallgemeinert diesen konkreten Vorgang der Äquivalentsetzung und der Veränderung der jeweiligen Größen in eine Zahlensymbolik²²⁵ aus der sich wiederum eine rein abstrakte Verfahrenslogik ableiten lässt. Der konkrete Vorgang des Gleichsetzens selbst sowie der Veränderung seiner Größen lässt sich gedanklich, oder auch handelnd, in anderen gesellschaftlichen und kulturellen Erfahrungsbereichen wiederfinden. An diese gilt es nun nicht unbedingt in ihrer Vielfalt anzuschließen, es sollte aber dieses konkrete gedankliche Geschehen wirklich innerhalb der gemeinsamen Unterrichtssituation bewusst vollzogen werden, um den darin sichtbar werdenden Sinn wieder neu zu entdecken und zu verstehen. So gesehen lässt die Gleichung prinzipiell noch durchaus unterschiedliche konkrete Zugangs- und Verknüpfungsmöglichkeiten offen. Dies ermöglicht von der sachlichen Seite her einen ›erfahrungsoffenen‹ und ›assoziationsoffenen‹ Zugang.

Der inhaltliche Einstieg in das Problem erfolgt zu Beginn der Stunde von Alexander, indem er die formal korrekten Schritte der Problemlösung vor der Klasse zeigt. Er bleibt dabei jedoch noch an die Reflexionsebene einer reinen Regelanwendung gebunden. Kerstin gelingt es daraufhin noch nicht, die Schrittfolge entsprechend nachzuvollziehen und zu verstehen. In diesem Moment, als Kerstin mit ihrer eigenen inhaltlichen Verunsicherung vor der Klasse steht, wird der

²²⁵ Es war insbesondere K. Heipke, der die symbolische Bedeutung mathematischer Problemstellungen herausgearbeitet hat. Vgl. Heipke, K.: Die Wirklichkeit der Inhalte, in: Rauschenberger, H. (Hrsg): Unterricht als Zivilisationsform, Wien 1985, S. 129–162

gesamte Vorgang gebremst. Hier entsteht der entscheidende erste konkrete Anlass für sie – und als Folge auch für alle anderen – zur Konfrontation mit dem inhaltlichen Problem. Kerstins Verständnisprobleme zeigen sich zunächst im formal unkorrekten Umgang mit dem Gleichungsproblem. Die Berichtigung seitens der anderen Schüler führt dann zwar dazu, dass sie den Fehler verbessert, ihre zögernde Haltung beim Verändern des Vorzeichens, muss mich jedoch auf ihre Verunsicherung aufmerksam gemacht und dazu veranlasst haben, sie nach dem Grund ihres Zögerns zu fragen. Kerstins darauf folgende Verständnisfrage²²⁶ bezeichnet in diesem Moment kein theoretisches, rein abstraktes Problem, sondern findet zugleich Ausdruck in ihrer zögernden Geste, die auf das gemeinsame Geschehen wirkt. Sie wird durch die fragende Haltung ihrer Person verkörpert. Damit aber gewinnt zunächst das Fragen selbst einen Raum innerhalb des Geschehens.

Vor dem, oder besser in dem, was H. Rumpf als das ›Sehen‹ und ›Spüren‹ einer anderen Aufmerksamkeitsart bezeichnet, vollzieht sich das Wundern und Fragen. Im Sehen selbst vollziehen sich Vorgänge des Gestaltschaffens und daran sind immer Vorgänge des Wiedererkennens beteiligt. Das Wundern und Staunen aber vollzieht sich an dem noch Unbekannten, an dem, was noch fremd ist und unverständlich erscheint, und das ist der eigentliche Impuls für das Fragen. Zu einer wirklichen Frage aber kann es nur werden, wenn man die notwendige Offenheit, die eine Frage provoziert, auch zulässt und sich ihr bewusst zuwendet²²⁷. H.-G. Gadamer spricht in seiner Hermeneutik von der notwendigen Offenheit des Fragenden *und* des Gefragten sowie davon, dass alles Wissen den Durchgang durch die Frage nehmen müsse. „Fragen heißt ins Offene stellen. Die Offenheit des Gefragten besteht in dem Nichtfestgelegtsein der Antwort. Das Gefragte muss ... noch in der Schwebe sein. Das macht den Sinn des Fragens aus, das Gefragte so in seiner Fraglichkeit offenzulegen.“²²⁸

²²⁶ K. Heipke verdeutlicht – mit Hinweis auf aktuellere Forschungsergebnisse mathematischer Fachdidaktik – die zentrale Bedeutung der sprachlichen Verständigung als Kernstück der Konstituierung der mathematischen Inhalte im Unterricht. Dies scheint deshalb „so ergiebig für eine theoretische Grundlegung der Didaktik zu sein, weil sie die Lücken, welche bei den Versuchen der genetisch-materialistischen Erkenntnistheorie festzustellen waren, eventuell zu schließen in der Lage ist. Denn diese Frage verheißt uns eine Antwort auf folgende Fragen: Warum kann der eine Schüler einen Entwicklungsschritt vollziehen, ein Konzept auf einer nächsthöheren Stufe der Erkenntnis ausbilden, d.h. von einer Stufe zur nächsten gelangen, und der andere Schüler nicht? Wir müssten hier antworten: weil seine Sprache es ihm ermöglicht, ihn dazu befähigt, die nötigen Konzepte und Strukturen bereitstellt...“, K. Heipke, 1985, S. 150 Das hier vorgestellte Geschehen zeigt jedoch über die Notwendigkeit der rein sprachlichen Verständigung hinaus auch die Bedeutung einer nonverbalen, vorbegrifflichen Verständigung.

²²⁷ Vgl. die näheren Ausführungen zu dieser Art der anschauenden Zuwendung in Kapitel IV in dieser Arbeit.

²²⁸ Vgl. Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode, Tübingen 1965, S. 345

Zum produktiven Impuls für den gemeinsamen Lernvorgang wurde nun Kerstins *Noch-nicht-Wissen* als *Noch-nicht-Verstehen* auch deshalb, weil sie das sachliche Problem auch wirklich *ins Offene gestellt hat*. Der pädagogischen Frage fehlt normalerweise diese Wirklichkeit des *In-der-Schwebe-Seins*. Gadamer bezweifelt dann grundsätzlich ihren *echten Fragesinn*. „Wir kennen derartiges etwa in der pädagogischen Frage, deren eigentümliche Schwierigkeit und Paradoxie darin besteht, dass sie eine Frage ohne einen eigentlich Fragenden ist. Oder in der rhetorischen Frage, die nicht nur ohne wirklich Fragenden, sondern auch ohne wirklich Gefragten ist.“²²⁹ In diesem Sinn ist das wirkliche Fragen verankert in unserer Gegenwart einer anschauenden, geöffneten Zuwendung zur Welt. Das heißt, einer der ersten zentralen Schritte im Bildungsvorgang ist die Fähigkeit, zu einer angemessenen Fragehaltung zu finden und dies hängt von der Voraussetzung ab, die Empfindungen und Irritationen im Wahrnehmungs- und Reflexionsvorgang innerhalb der Lernsituation zulassen und in das Geschehen einbringen zu können. Erst dann und nur daraus kann sich die produktive Spannung entwickeln, die zur Lösung und zu einem Gelingen des Prozesses drängt. F. Copeis fruchtbarer Moment ist uns aus den künstlerischen Prozessen als ästhetische Erfahrung bekannt. Gadamer geht darüber hinaus, wenn er sagt, Verstehen sei „der ursprüngliche Seinscharakter des menschlichen Lebens selber.“²³⁰

Die beschriebene produktive Spannung in der Mathematikstunde wird nun gerade durch Kerstins *Noch-nicht-Verstehen* ausgelöst, weil sie das in der Sache verborgene Problem mit ihrer Frage *ins Offene* stellt. Indem in ihrer Geste des Zögerns, ein *In-der-Schwebe-Sein* zum Ausdruck kommt, werden – mit meiner Unterstützung – auch die anderen zu einer bisher noch gar nicht vollzogenen Öffnung gegenüber dem inhaltlichen Problem veranlasst. An dieser Stelle vollzieht sich der eigentlich entscheidende Vorgang innerhalb des Erschließungs- und Verständigungsgeschehens. Das bis dahin äußerlich lebendige Geschehen kommt in diesem Augenblick zum Stillstand und es vergehen einige Momente, in denen äußerlich so gut wie gar nichts passiert. Dieses Schweigen aber, diese äußerliche Stille ist dennoch durch eine wahrnehmbare Spannung innerhalb der Situation charakterisiert. Die gesammelte und konzentrierte Haltung der Schülerinnen und Schüler sowie die gemeinsame Bewusstheit über die im Raum stehende Frage müssen mich so zu einem Zulassen dieses Nichthan-delns, entgegen der allgemeinen schnellen Entwicklungsdrift bewogen haben. Ein schlaffes, gelangweiltes, eher lümmelndes und passiv konsumierendes Abwarten der Schülerinnen und Schüler hätte mich wahrscheinlich zu einer anderen Reaktion veranlasst. Erst in diesen Momenten der konzentrierten Stille

²²⁹ Gadamer, H.-G., 1965, S. 345–346

²³⁰ Gadamer, H.-G., 1965, S. 246

aber wird das eigentliche Problem auch den anderen in der Klasse erst gegenwärtig. Erst im Nachhinein kann bewusst werden, dass diese äußere Passivität des Nichthandelns – im Innehalten – das darauf folgende Handeln und Verstehen ermöglicht hat, denn nur durch diese Öffnung für die Mitschülerin und dem Versuch, ihre inhaltlichen Verständnisprobleme nachzuvollziehen, entstand ein ›interaktives Zwischen‹²³¹ und damit die Möglichkeit einer anschauenden Zuwendung zu dem inhaltlichen Problem auch für die anderen. Dies war zugleich ein sozialer als auch ein geistig-inhaltlicher Vorgang.

Um die Verknüpfung dieser beiden Vorgänge etwas besser zu verstehen, ist es hier notwendig, kurz auf den Begriff der Mimesis näher einzugehen. Das beschriebene Innehalten im individuellen und gleichzeitig gemeinsamen Prozess kann im Blick auf das, was Ch. Wulf in Anlehnung an M. Horkheimer und Th.W. Adorno einen mimetischen Impuls nennt, noch besser verstanden werden²³². „In dieser Bewegung auf die Welt zu liegt ein wesentliches Merkmal der Mimesis. Ziel ist die Überbrückung der Kluft zwischen Innen und Außen, den Sinnesdaten und den Gegenständen. Bei dieser Überbrückung muss das Subjekt die Vielfältigkeit der Eindrücke und Sinnesdaten ordnen, in Bezug zu seinen Voraussetzungen bringen und sie eigenständig zusammensetzen. „Das Subjekt schafft die Welt außer ihm noch einmal aus den Spuren, die sie in seinen Sinnen zurück lässt: die Einheit des Dinges in seinen mannigfaltigen Eigenschaften und Zuständen.“, (Adorno, Th.W.) ... Der mimetische Prozess ist nicht bloß ein rezeptiver, sondern auch ein aktiver ... In seinem Mittelpunkt steht der Bezug auf das Andere, das es nicht einzuverleiben, sondern dem es sich anzugleichen gilt. In dieser Bewegung gibt es einen Moment der Passivität, ein Innehalten der Aktivität, das für den ‚mimetischen‘ Impuls charakteristisch ist.“²³³

In diesem Innehalten, dem äußerlichen Stillstand des Geschehens vollzog sich demnach eine innere, geistig und seelische Aktivität der Beteiligten, indem sie sich darum bemühten, Kerstins Frage nachzuvollziehen, zu rekonstruieren und zu verstehen. Grundlage für diesen Impuls war, dass Kerstins Verunsicherung als spürbare *Widerständigkeit* auch für die anderen wahrnehmbar war und sie deshalb darauf reagieren konnten. Diese innere sowohl soziale, als auch inhaltliche *Überbrückung* vollzog sich zweimal innerhalb des Erschließungsvorgangs immer in den Momenten, in denen es darum ging, die eigentliche Frage des mathematischen Gleichungsproblems zu vergegenwärtigen.

Erst in diesem Augenblick stellte sich auch für die anderen die eigentlich Zentrale Verständnisfrage, die sich von der Regelmäßigkeit einer Verfahrenskennntnis

²³¹ Vgl. hierzu Kapitel IV, insbesondere die Ausführungen über H. Arendt.

²³² Vgl. die Ausführungen zu W. Schulz in Kapitel II. 4 in dieser Arbeit.

²³³ Wulf, Chr.; Gebauer, G.: Mimesis, Hamburg 1992, S. 395. Vgl. hierzu auch die Ausführungen über die Mimesis in Kapitel IV in dieser Arbeit.

deutlich unterscheidet. So wurde mit Kerstins Frage zugleich eine Widerständigkeit transportiert, die K. Heipke auch die ›Gegenständigkeit‹ der Sache nennt²³⁴. Auch er gibt der sozialen Situation innerhalb der inhaltlichen Erschließung eine zentrale Bedeutung: „Damit ein Gegenstand/Objekt seine Möglichkeiten der Bewältigung, also auch der Zuordnung von Zwecken, Motiven und Antrieben zeigen und enthüllen kann, muss er zunächst widerständig werden. Dass diese Widerständigkeit auftreten kann, hängt aber nicht nur von dem Gegenstand und seiner Beziehung zum Subjekt ab, sondern von der gesamten Situation.“²³⁵ In der beschriebenen Stunde wurde diese ›Gegenständigkeit‹ der Sache durch eine sich in der Gemeinsamkeit vollziehende Öffnung des Geschehens zugänglich und als Frage gegenwärtig. Der Impuls, diese *ins Offene gestellte* Frage zu beantworten war begleitet von dem Bemühen um eine *Mittelbarkeit* des eigenen Verstehens. Die Herausforderung, auch Kerstin ein Verstehen zu ermöglichen, zeigt sich in den darauf folgenden Versuchen der Schülerinnen und Schüler, den Vorgang des Äquivalentsetzens mit Assoziationen zu verdeutlichen, oder auch handelnd und zeigend zur Anschauung zu bringen. Aus diesem Kräftespiel eines *Zulassens der Frage* einerseits und *des Bemühens um Verständigung* andererseits entstand so eine Spannung, die zu einem lebendigen Gespräch und zu einem vertiefenden Erschließungsvorgang des mathematischen Gleichungsproblems beitrug und schließlich dazu führte, dass alle verstehen.

Hätte der Lerngegenstand diese prinzipielle Offenheit nicht gehabt, hätte dies nicht nur zu einem einseitigen Anpassungsvorgang an eine normative Vorgabe geführt, auch die beschriebenen Entwicklungen und gelungenen Verständigungen wären nicht möglich gewesen. Wenn der Inhalt aber seine autoritäre und normative Unhinterfragtheit ablegt, kann er, wie die beschriebene Situation zeigt, zugleich zu einem Mittler der Begegnung und der Verständigung werden. Diese grundsätzliche Möglichkeit eines erfahrungsoffenen Zugangs zu einem mathematischen Problem bezeichnet K. Heipke als die symbolische Dimension²³⁶ des mathematischen Systems. Der Inhalt – hier speziell das Gleichungsproblem – hält verschiedene Möglichkeiten der konkreten Vergegenwärtigung als Zugang des Verstehens noch offen und erzwingt nicht eine einzige, kulturell

²³⁴ Heipke spricht von der ›Wirklichkeit der Inhalte‹, die sich erst durch ihre Gegenständigkeit innerhalb des Aneignungsvorgangs des Bildungsgeschehens immer wieder neu herstellen müsse. Vgl. Heipke, K., 1985

²³⁵ Heipke, K., 1985, S. 132

²³⁶ „Durch das Symbol wird etwas Bestimm-Unbestimmtes benannt. Insofern reicht die Benennung durch das Symbol unendlich viel weiter als die abgrenzende, definierende Bestimmung durch den Begriff, der stets als endliche Bestimmung in unüberbrückbarer Differenz zu seinem Gegenstand als dem bestimmt-unbestimmten verharrt. Aber: Das Symbol reicht in seinen Bedeutungen auch darüber hinaus. Nicht bloß die offene Vielfalt der Bedeutungen, mit denen es die Sache bedeutet, sondern das Staunen vor der Sache selbst ist im Symbol intendiert...“ K. Heipke, 1985, S. 139

vielleicht auch gebräuchlichste, Form der Aneignung. Erst hierdurch aber kann sich eine neue Sinnentdeckung innerhalb der Wirklichkeit des Aneignungsgeschehen vollziehen. „Jedes Lernen ist als Aneignung kultureller Inhalte zugleich auch die Erneuerung der Sache, als die, die sie als verhandelte schon war oder als jene andere, als die sie in der erneuten Verhandlung erst wird“²³⁷ Wenn sich der Unterrichtsstoff den Kindern aber nur als Fertiges, Perfektes, Unhinterfragbares, in sich Abgeschlossenes, nur objektiv und normativ Festgelegtes präsentiert, müssen die eigenen Vorstellungen oder empfundenen Widersprüche innerlich ausgegrenzt bleiben. Die nicht vollständige Bewältigung dieser sachlich vorgegebenen Norm muss so immer mit einem Beigeschmack von Insuffizienzgefühlen verbunden bleiben. Lehrstoff und Lehrer bilden so ein autoritäres Bündnis, dem es sich möglichst weit anzupassen gilt. Auf die mathematische Gleichung bezogen bedeutet das: Merkt man sich die Schrittfolgen des Lösungsvorgangs als Regel, so hat man zwar scheinbar den Schlüssel zur Bewältigung des Problems, man steht und bleibt dabei jedoch in einer inhaltlichen Abhängigkeitsposition zur fachlichen Autorität der Lehrer, denen man, als amtlichen Agenten des „richtigen,“ erfolgversprechenden Denkens, Glauben schenkt. Heipke meint: „So gesehen wäre Lernen zunächst nur: sich die im Rahmen vergangener gesellschaftlicher Praxis einem Gegenstand inkorporierten Möglichkeiten seiner Bewältigung und Bedeutungen im Rahmen gegenwärtiger gesellschaftlicher Praxis anzueignen.“²³⁸ Dies aber bedeutet dann nur Fortsetzung und Feststellung des Bestehenden und keine Entwicklung und Veränderung. Wenn die Sache dagegen in ihrer Widerständigkeit zur Herausforderung für einen Prozess werden darf, dann verliert sie nicht nur diese Macht der Normativität, sondern sie kann zur Mitte und zum Mittler eines lebendigen Verständigens und Verstehens werden. Das, was Heipke auf der Seite der anzueignenden Objekte als eine notwendige symbolische, weil zu neuen Erfahrungen öffnende Qualität charakterisiert, kann auf der Seite der Lernenden zu einer Begegnung führen, in der sich eine grundsätzlich neue Qualität des Zugangs, als Entdeckung von etwas vordem noch nicht Gewusstem oder Bekanntem, als Lebendigkeit eines Aneignungsgeschehens vollzieht. Das ist die Dialektik, die sich zwischen der unterrichtsdidaktischen Präsentation des Objektes als grundsätzlich Fertiges oder Offenes und der Qualität des Erschließungsvorgangs als standardisierter, nur an den gegebenen Bedingungen orientierter, oder als originärer und lebendiger herstellt. Solche auf eigener Lebendigkeit und eigenen Wahrnehmungsimpulsen gegründete Erfahrung aber war bisher weitgehend der künstlerischen Erfahrung vorbehalten.

²³⁷ Heipke, K., 1985, S. 142

²³⁸ Heipke, K., 1985, S. 134

Die in der Stunde beschriebene Wahrnehmbarkeit von Kerstins Nichtverstehen als Widerständigkeit im Gruppenprozess ist nun als psychologisches Phänomen u.a. auch von der Gestaltpädagogik²³⁹ auf den unterrichtspädagogischen Zusammenhang übertragen worden, jedoch mit anderen Schlussfolgerungen. Das grundsätzlich sinnvolle gestaltpädagogische Prinzip, Widerstände in der Gruppe wahrzunehmen mit dem Bemühen, sie auch ernst zu nehmen, führt nicht zu einer interaktiven Vertiefung des Sachproblems, wenn der Interpretationszusammenhang ein rein psychologischer und damit individualisierender bleibt²⁴⁰. Das *Ins-Offene-Stellen* der Frage von Kerstin war in dieser Situation nur in der beschriebenen Weise produktiv, weil sie zwar als soziales Phänomen gespürt wurde, inhaltlich aber als Widerständigkeit des Sachproblems gelesen werden konnte. Eine von der thematischen Orientierung unabhängige Interpretation wäre eine rein psychologisch-gruppendynamische Sicht. Diese hätte Kerstin mit ihrer momentanen Verunsicherung auf eine bestimmte Rolle innerhalb der Gruppe fixiert. Eine rein lernpsychologische Sicht hätte Kerstins Problem individualisiert, indem sie nach den persönlichen Ursachen dieses Nichtverstehens gefragt hätte. Auch der gebräuchliche schulische Umgang mit Kerstins Verständnisfrage hätte sie in eine peinliche Lage führen können. In ihrer fragenden Position vor der Klasse hätten die anderen Schüler versuchen können sie von ihrem Platz vor der Gruppe zu verdrängen, um sich danach an ihrer Stelle zu profilieren. Oder ich hätte mir eine negative Notiz in meinem Notenbuch einfallen lassen können. Alles Vorgänge und Prinzipien, die im schulischen Alltag nicht ungewöhnlich sind. Sie lenken im Grunde nur davon ab, dass es in den Lernsituationen um wirklich gemeinsame Aufgaben geht. Dieses „normale“, schulische Alltagshandeln macht aber auch das grundlegende Wagnis bewusst, in das sich Kerstin begeben hat, indem sie ihre Unsicherheit beim Korrigieren des Vorzeichens nicht geschickt überspielt hat. Voraussetzung hierfür war sicherlich die vorhandene Vertrautheit in dem schon länger bestehenden Arbeitszusammenhang. Es war das, was H. Arendt das Gewebe ›menschlicher Bezüge‹²⁴¹ nennt, was erst

²³⁹ Vgl. hierzu J. Bürmann: Die Bedeutung des Psychotherapeutischen Konzepts des Widerstands für die Pädagogik. In: Integrative Therapie 4/86, S. 303–319, „Widerstände können als Schlüsselsituationen aufgegriffen werden zum Verständnis der lebensgeschichtlichen Problematik des einzelnen mit seinen Erfahrungen, Lernhemmungen und Entwicklungsmöglichkeiten. Im Widerstand als einer kritischen Situation zwischen Selbstaufgabe in der Anpassung und produktiver eigener Lösung liegen Versagen und Möglichkeit noch in der Schweben.“ (S. 307) Hier weist er zwar auch auf die elementare Relevanz des Phänomens hin, hat aber den Sachaspekt, an dem sich dieser Widerstand reibt und möglicherweise auch entwickeln und entfalten kann, nicht explizit im Auge.

²⁴⁰ Dies gilt nicht für die themenzentrierte Interaktion von Ruth Cohn. Vgl.: Cohn, R.C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart, 1980

²⁴¹ Vgl. Arendt, H.: Vita activa oder Vom tätigen Leben, Zürich 1999

den ›sozialen Grund‹ für die beschriebene Qualität einer gemeinsamen Teilhabe bilden konnte.

Die anschauende Vergegenwärtigung und die damit verbundene spürbare Beteiligung der Kinder, die sich in den Momenten des gemeinsamen Zögerns herstellte, war mehr als ein psychologisches Wahrnehmungs- und Empfindungsphänomen. In diesem Moment vollzog sich eine gemeinsame *Anschauung*²⁴² der Situation und des Sachproblems, was in der Folge zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe herausforderte. Kerstins Nichtverstehen wurde so zu einer Herausforderung für alle, ihr eigenes Verständnis von der Sache neu zu überdenken und mitzuteilen. Die wahrnehmbare Schwierigkeit dies zu tun, als ›Widerständigkeit‹ wurde von den anderen nicht abgewehrt und als *Inkompetenz* der Fragenden interpretiert, sondern wirkte zurück als Überprüfung des eigenen Verständnisses und führte so zu einer vertieften inhaltlichen Erschließung. Diese wurde – zumindest nicht primär – vom formalen Ehrgeiz einer guten Zensur oder einem konkurrierenden *Besserseinwollen* als die anderen initiiert, sondern vom Impuls einer gelingenden Verständigung in der Wirklichkeit der Unterrichtssituation. Diese Wirklichkeit konstituierte den echten Sinn, der sich in der Begegnung der beteiligten Personen mit und über die Sache herstellen konnte. Alle drei Dimensionen, sachliches Verstehen, Fremd- und Selbstverstehen sind im Unterricht miteinander verknüpft und brauchen einen Freiraum, oder auch Spielraum in dem sie sich vermitteln und integrieren können. Hier zeigen sich die Bedeutungsdimensionen des Ästhetischen im Bildungsvorgang in ihrer Vermittlungsfunktion. Die Möglichkeit, zu einer authentischen Fragehaltung zu finden und darauf aufbauend zu einem vertieften inhaltlichen Verstehen, bleibt angewiesen auf einen innerhalb der Interaktion ›zu öffnenden Raum eines gemeinsamen Zwischen‹, der über die Erfahrung dieser Mitteilbarkeit das Verstehen selbst mitkonstituiert. Die Dynamik, die sich in diesem Wechselspiel des sinnlichen und inhaltlichen Reagierens auf die verschiedenen Perspektiven zur Thematik entwickeln kann, bildet und bindet die inhaltliche und soziale Dimension des Bildungsgeschehens in einer gemeinsamen lebendigen Gestalt.

Aus dieser Perspektive betrachtet war die Integration von Kerstins Nichtverstehen in dieser Stunde kein gutgemeintes „sozialpädagogisch motiviertes“ Anliegen. Vielmehr war ihre inhaltliche Verunsicherung der entscheidende produktive Beitrag, der dazu führte, dass eine abstrakte Zielvorgabe übersetzt werden konnte in gemeinsame Lernschritte bei der logischen Bewältigung des Problems. Größerer Stoff- und Zeitdruck hätten diesen sich hier entwickelnden ›Denk-Druck‹ mit Sicherheit verhindert. Er hätte zudem zu einem Misserfolgserlebnis mindestens von einer Person geführt. Es zeigt sich hier aber auch exemplarisch, wie der Vorgang der Selektion – so wie er zumeist noch in

²⁴² Vgl. Kapitel IV in dieser Arbeit.

der schulischen Alltagsrealität vollzogen wird – nicht nur ein äußerlicher ist. Er grenzt auch im Inneren das Fragende, das Unsichere, das noch Unperfekte und damit die eigentliche Sache selbst aus. Auch die flinken und schnellen Regelanwender erleiden dadurch einen Verlust, denn in der Hast des schnellen Bewältigens huschen sie über unbequeme Widerstände hinweg. Dadurch aber wird Wissen verflacht, Abhängigkeit von der Autorität der Wissenden gesteigert und soziale Solidarität abgebaut.

Blicken wir nun zurück auf die Überlegungen von H. Rumpf und seine Antworten auf die Frage nach der fächerübergreifenden Bedeutung des Ästhetischen im Bildungsgeschehen des Unterrichts, dann bestätigen die Vorgänge in dieser Unterrichtsstunde im Wesentlichen seine Aussagen. Auch entscheidende Merkmale aus dem erarbeiteten Forschungsstand, wie ›Zugang zu neuer Erfahrung und Sinnerschließung‹ (Otto/Schulz), ›Aufmerken, gegenüber der Spürbarkeit eines Phänomens‹ (Selle/Mollenhauer), ›Integration von Vorbewusstsein‹ (Otto), sowie ›mimetische Zuwendung‹ (Schulz)²⁴³ lassen sich in der beschriebenen Unterrichtsstunde – zumindest in Ansätzen – wiederfinden. Was zudem, korrespondierend mit den Beschreibungen von H. Rumpf, deutlich spürbar und sichtbar wurde, war der entscheidende Einfluss eines *Erfahrungswiderstands*, der zu einer Verlangsamung und Intensivierung der interaktiven Erschließung führte und verbunden war mit einer sich verändernden und geöffneten Aufmerksamkeitshaltung. Die zentrale Bedeutung, die auch H. Rumpf in Anlehnung an eine Vielzahl philosophischer und ästhetischer Schulen²⁴⁴ einer solchen Aufmerksamkeitsart insbesondere für die Qualität des inhaltlichen Zugangs gibt, wird durch die vorliegende Stundenreflexion bestätigt. Im Unterschied zu den Beispielen von H. Rumpf ging die Widerständigkeit innerhalb dieser Stunde aber nicht von einem sinnlichen Arrangement aus, sondern von einem sich innerhalb der sozialen Interaktion vollziehenden Differenzgeschehen, das sich in einer ›Spürbarkeit‹ der Anderen zeigt. Dies aber bedeutet, dass der wahrnehmungsoffene, die Anschauung integrierende Lernzugang sich bereits durch ein Einlassen, als ›Einrücken‹ in die Gegenwart einer gemeinsamen Lern- und Vermittlungssituation als Lebenssituation vollziehen kann, in der es darum geht, dass *alle* verstehen.²⁴⁵

²⁴³ Vgl. hierzu Kapitel II. 5 in dieser Arbeit.

²⁴⁴ H. Rumpf bezieht sich u.a. auf Langer, S.: Philosophie auf neuem Wege, 2. Aufl., Mittenwald 1979; Husserl, E.: Die Krise der europäischen Wissenschaften und die transzendente Philosophie, Husserliana VI, Den Haag 1962; Slovskij, V.: Die Kunst als Verfahren, in: Striedter (Hrsg.): Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa, München 1971

²⁴⁵ Eine nähere Erläuterung, wie sich dieser Vorgang vollzieht, findet sich in der theoretischen Weiterführung in Kapitel IV in Anlehnung an H.-G. Gadamers philosophische Hermeneutik.

Das folgende Erinnerungsbild schildert eine Unterrichtsstunde aus dem Kunstunterricht mit einem Oberstufenkurs. Es verweist auf die noch offene Frage, ob dem Ästhetischen im Vermittlungszusammenhang des Unterrichts eine politische Leistung zugesprochen werden kann. Auch in diesem Unterrichtsgeschehen wird ein solches Einrücken in die Gemeinsamkeit einer Situation spürbar sowie der entscheidende Einfluss auf die selbstverantwortliche Partizipation der Jugendlichen bei einem Ausstellungsvorhaben.

III.2 Partizipation: Reformimpuls oder Anpassungsstrategie?

Die gegenwärtigen schulpolitischen Entwicklungen sind durch einen schwierigen Richtungswechsel geprägt. Lehrerinnen und Lehrer sollen wollen, was sie bislang nicht durften: eigenständige Vorstellungen von ihrer Tätigkeit und dem spezifischen Profil ihrer Schulen entwickeln. Partizipation, die in der traditionellen Hierarchie der Kultusbürokratie nur sehr kontrolliert und in vorgeschriebenen Bahnen geduldet wurde, soll nun zum Auftrag eines ganzen Berufszweiges werden. In der Veröffentlichung der Bildungskommission NRW von 1995 findet sich dazu folgender Wortlaut: „Partizipation, Zusammenwirken der Beteiligten und Beteiligung der Betroffenen sind unverzichtbare Elemente eines an Selbstgestaltung und Selbstverantwortung orientierten Steuerungskonzeptes. Verantwortliches Handeln der Beteiligten entsteht, wenn sich die Betroffenen Aufgaben ›zu eigen‹ machen.“²⁴⁶ Diese Aussage verweist nicht nur auf das inzwischen empirisch gesicherte Bewusstsein, dass sich Schulentwicklung in der Praxis auch als Entwicklungsprozess von Einzelschulen vollzieht, der wesentlich durch die Qualität der in ihr handelnden und sich verständigenden Menschen beeinflusst wird, sondern auch auf den inhaltlichen Kern des eigentlichen Problems. Partizipation bedeutet nicht nur und schon gar nicht ausschließlich eine Vielzahl an Verpflichtungen und neuen Aufgaben im Sinne des neuen Mottos zu übernehmen, sondern sich Aufgaben selbstverantwortlich *zu eigen* zu machen. Was aber heißt das wirklich?

Im Bericht des Club of Rome²⁴⁷ wurde in einem noch globaleren Zusammenhang auf die Bedeutung der Bereitschaft zur Partizipation in den Gesellschaften für die zukünftigen Entwicklungen der Menschheit hingewiesen. Hier betont man, dass Partizipation einen zukunftsweisenden Sinn nur in Verbindung mit der Fähigkeit zu Antizipation und zu innovativem Lernen erfüllen würde. Sonst könne auch Partizipation kontraproduktiv oder missgeleitet werden. Die Schnelligkeit der Entwicklungen und Veränderungen der heutigen Zeit erfordere, die alten Formen eines *festhaltenden Lernens* zu überwinden und grundsätzlich neue, innovative Zugänge zu entdecken, die eine unabdingbare Voraussetzung von Wandel, Erneuerung und Wiederaufbau seien. „Die konventionellen Muster des festhaltenden oder aber des Lernens durch Schock sind ungeeignet, der

²⁴⁶ Bildungskommission NRW: Zukunft der Schule – Schule der Zukunft, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995, S. 67

²⁴⁷ Botkin, W. u.a.: The Human Gap – The Learning Report to the Club of Rome; Pergamon Press 1979 sowie eine Übersetzung und Auswahl entscheidender Sätze von R. zur Lippe in: Poiesis 10, Hohengehren 1999, S. 49–55

globalen Komplexität zu begegnen... „²⁴⁸ Diese „alten,, Arten des Lernens würden mit Wahrscheinlichkeit dazu führen, dass die entstehenden Krisen außer Kontrolle geraten, es zu lange dauert, bis man entstandene Krisen abwenden kann, dass die Abhängigkeit von Expertenwissen, eine große Gruppe von Menschen ausgrenzen und handlungsunfähig macht und dies die Gefahr des Verlustes von menschlicher Würde und Lebenserfüllung nach sich ziehe. „Wir behaupten nicht, dass innovatives Lernen von sich aus irgendeine der dringenden Fragen lösen wird. Was wir aber sehr wohl behaupten, ist, dass innovatives Lernen ein notwendiges Werkzeug ist, um Menschen und Gesellschaften darauf vorzubereiten, einvernehmlich in neuen Situationen zu handeln...“²⁴⁹

Die Schwierigkeit in der gegenwärtigen bildungspolitischen Strategie besteht nun in der Frage, wie sich solche Bereitschaft zu innovativem Lernen, zu Partizipation in Eigenverantwortung und Gemeinsamkeit entwickeln kann, da sich die traditionellen Weisungsvorgaben als „Top-Down-Strategie“ dafür nicht mehr eignen. Dessen sind sich die Verantwortlichen bewusst. In der Schrift der Bildungskommission NRW heißt es: „Eigenverantwortung und Gemeinsamkeit lassen sich nicht verordnen oder durch Erlass sicherstellen.“²⁵⁰ Wie aber kann gelenkt werden, was in Zukunft nicht mehr gelenkt werden soll? Wie soll das, was sich im Rahmen der institutionellen und gesellschaftlichen Hierarchie über Jahrzehnte als Anpassungsleistung an den Handlungsrahmen herausbilden musste, nun mittels besserer Einsicht und möglichst schnell und effektiv verändert werden? Autonomie statt Hierarchie, Flexibilisierung und Kreativität statt Normierung, Individualisierung statt Standardisierung prägen das aktuelle fortschrittliche Motto.

In der Unterrichtswissenschaft ist man sich schon seit dem Beginn der gesellschaftskritischen Wende der Diskrepanz zwischen einem an Partizipation orientierten, demokratischen Erziehungsideal und der Wirklichkeit schulischer Alltagspraxis bewusst. Auf die Hartnäckigkeit, mit der sich ein an hierarchischen Anpassungsstrukturen orientiertes Denken und Handeln gerade in den Vermittlungs- und Erziehungsprozessen des Unterrichts, entgegen anders lautender Erziehungsziele immer wieder durchsetzen, haben bereits die kritischen empirischen Analysen in der an Aufklärung orientierten Aufbruchsstimmung der sechziger und siebziger Jahre verwiesen²⁵¹. Seitdem drehen sich eine Vielzahl von reformorientierten Bemühungen darum, diese Diskrepanz durch spezifisch erfahrungsoffene Unterrichtskonzepte und handlungsorientierte methodische Zugänge zu überwinden. Dennoch ist auch hier das sinnvolle

²⁴⁸ Botkin, W. u.a. in: zur Lippe, R. (Hrsg.), 1999, S. 48/49

²⁴⁹ Botkin, W. u.a. in: zur Lippe, R. (Hrsg.), 1999, S. 49

²⁵⁰ Bildungskommission NRW, 1995, S. 67

²⁵¹ Vgl. Tillmann, K.-J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, Frankfurt a. M. 1976

Verhältnis von selbstinitiiertem und selbstverantwortlichem Lernen auf der einen Seite und notwendiger pädagogisch-didaktischer Führung aus der anderen Seite noch immer aktuelle und ungeklärte offene Problemstellung.²⁵²

Wenn sich nun Partizipation nicht in einer reinen Anpassungsleistung an einen vorzugebenden Erwartungshorizont oder auch Handlungsrahmen erschöpfen sollte, wenn sie schulorganisatorisch nicht alleine über Erlasse und Verordnungen herstellbar ist und sich als Ziel des Unterrichts nicht auf eindeutig definierbare Merkmale erwünschter Verhaltensweisen operationalisieren lässt, wie ließe sich dann überhaupt so etwas wie die Vorstellung von einer selbstbestimmten, an Eigenverantwortung orientierten Beteiligung fassen?

Um dieser Frage näher zu kommen, möchte ich hier ein *Erinnerungsbild* an eine Kunststunde, in der ich selbst als Lehrende beteiligt war, vorstellen. In dieser Stunde wurde ein Unterschied wahrnehmbar, in dem sich das beschriebene Spannungsfeld von *Anpassungsleistung* einerseits und *eigenverantwortlicher Teilhabe* andererseits wiederfinden lässt. Konkret handelt es sich bei der folgenden Stunde um eine Kunstdoppelstunde in einem Leistungskurs des 13. Jahrgangs, in der es um die Entscheidung und erste konzeptionelle Schritte einer Ausstellungsgestaltung ging.

Planung einer Kunstaussstellung in der Oberstufe

Der nähere Kontext

Ich sitze mit den zwölf Schülerinnen und Schülern meines Leistungskurses in unserem bekannten, relativ kleinen Klassenraum. Der Raum und wir sind uns vertraut. Hinter uns liegen fast zwei Jahre gemeinsamer Arbeit, fünf Stunden wöchentlich. Die Jugendlichen haben das schriftliche Abitur hinter sich und werden in etwa fünf Wochen die Schule für immer verlassen.

In der heutigen Situation geht es um die Entscheidung, wie die uns verbleibende Zeit am sinnvollsten genutzt werden kann. Ich würde mir wünschen, dass die Schülerinnen und Schüler sich für die Idee einer Abschlussausstellung begeistern lassen würden. Ich bin mir darüber bewusst, dass dies zunächst mein Wunsch ist und dass das Vorhaben nur gelingen kann, wenn alle Beteiligten das Interesse und die Idee mittragen. Ich weiß deshalb, dass ich die Entscheidung zur Disposition stellen und auch Alternativvorschläge machen oder aufnehmen muss.

²⁵² nähere Ausführungen hierzu finden sich in Kapitel I.2.: ›Vom instrumentellen Lernen zur Gestaltung des Unterrichtsarrangements‹ in dieser Arbeit.

Die Situation

Die Schülerinnen und Schüler machen einen etwas erschöpften, müden und lustlosen Eindruck, wenn ich sie so betrachte, wie sie auf ihren Stühlen mehr hängen als sitzen, so, als ob sie sich die letzten Wochen hier jetzt am liebsten noch sparen würden. Sie sitzen mir an ihren Tischen, die im U gestellt sind gegenüber und ich sitze auf einem Stuhl vor ihnen, ohne Tisch.

Ich beginne damit, Vorschläge zu machen, argumentiere für die Idee der Ausstellung und versuche sie vielfältig zu begründen. Andere inhaltliche und praktische Vorschläge als Alternative deute ich an.

Die Abiturenten entscheiden sich relativ schnell und einstimmig für die Idee der Ausstellung und wir beginnen darüber zu diskutieren, wo wir sie aufbauen könnten.

Verschiedene Möglichkeiten werden angesprochen und auf ihre Vor- und Nachteile geprüft. Wenn wir die Ausstellung in der großen Pausenhalle aufbauen würden, stände sie zwar an einem zentralen Ort, die Werke wären dort allerdings sehr gefährdet und wir bräuchten eine Menge Glasschränke für die plastischen Arbeiten. Die Glasschränke hätten wiederum den Nachteil, dass man die Skulpturen nur aus einer Blickrichtung betrachten könnte. Derselbe Nachteil entstände bei der Wahl unseres Kunstflures. Meine Idee, eventuell einen eigenen Raum für die Ausstellung zu benutzen wird von den Schülern positiv registriert, bleibt jedoch an der Frage der Organisation hängen.

Das Gespräch bleibt insgesamt zäh und, obgleich sinnvolle inhaltliche Gesichtspunkte genannt werden, scheint sich eine Entscheidungsfindung im Rahmen von Belibigkeiten zu bewegen. Je länger das Gespräch dauert, desto mehr habe ich den Eindruck, aus den Beteiligten jeden Vorschlag und jedes Argument einzeln herauslocken zu müssen und ich spüre, wie meine anfängliche Begeisterung für die Idee dieser Ausstellung zunehmend schwindet.

Innehalten

Noch einige Zeit versuche ich den Prozess voranzutreiben, aber mit jedem weiteren Moment wird meine eigene Freude und Energie mehr und mehr von der Situation geschluckt und mir wird zunehmend bewusst, dass die Gruppe nicht wirklich bei der Sache ist. Schließlich entscheide ich, nicht in der beschriebenen Weise weiterzumachen, höre auf, das Gespräch weiter voranzutreiben und zu lenken und bleibe einfach nur auf meinem Stuhl sitzen. Längere Zeit sitze ich schweigend vor der Gruppe und spüre anfänglich, wie viel Kraft und Energie es benötigt, so zu verharren und nicht nach einem praktischen Rettungsanker zu

greifen. Die anfängliche Spannung ist groß und die Schülerinnen und Schüler scheinen zunächst irritiert, etwas verunsichert oder zumindest betroffen. Nach und nach aber weicht dabei der resignative, lustlose Ausdruck aus ihren Gesichtern einem Aufmerken und einer gewissen Verwunderung. Wir bleiben noch eine gewisse Zeit gemeinsam so sitzen und ich wage es ‚kostbare Unterrichtszeit‘ verstreichen zu lassen, weil mir bewusst ist, dass es zu einer klaren und ehrlichen gemeinsamen Entscheidung kommen muss. Nach einer Weile weicht die Anspannung einer gewissen Ruhe. Ich selbst spüre in diesem Augenblick, wie angenehm es ist, einfach nur gemeinsam zu sitzen und meine innere Ausrichtung auf ein gemeinsames Ausstellungsvorhaben weicht zunehmend einer offenen Aufmerksamkeit für die Schülerinnen und Schüler und das gemeinsame Geschehen. Diese sitzen inzwischen aufrecht, und nach einer Weile setzen wir unser Gespräch fort, als wenn nichts geschehen wäre. Wir finden nun sehr schnell zu dem Entschluss, uns zunächst all die Arbeiten, die uns für die Ausstellung zur Verfügung stehen, noch einmal anzusehen.

Später

Wir befinden uns im Materialraum und orten die Werke. Es sind sehr viele plastische Arbeiten dabei, die wahllos zusammengedrängt in den Glasschränken liegen. Hier ein Haufen kleiner rötlich gebrannter Tonskulpturen, dort die Specksteinskulpturen, die sich schon etwas einfacher ihren ‚Schöpferinnen‘ und ‚Schöpfern‘ wieder zuordnen lassen. In einer anderen Ecke entdecken wir die schon fast in Vergessenheit geratenen Gips- und Tonmasken, die wir ganz am Anfang unseres Kurses gemacht haben. So wie sie hier liegen, sieht alles nur aus wie eine lieblose Masse aus Material und die Vorstellung fällt uns noch schwer, dass sich dieses ‚Sammelsurium‘ für eine öffentliche Ausstellung eignen sollte. Dennoch laden wir alles auf den Rollwagen und transportieren die Sachen in unseren Arbeitsraum. Dort räumen wir sie vorsichtig ab, bilden Themengruppen und rücken die einzelnen Arbeiten so auseinander, dass jede Figur und jede Skulptur soviel Raum um sich hat, dass wir sie bewusst wahrnehmen können. Die Wirkung der Arbeiten verändert sich dabei entscheidend. An diesem Vorgang beteiligen sich alle und es bilden sich spontan Gruppen um die einzelnen Themenbereiche. Einige gehen durch den Raum und versuchen in den jeweiligen Gruppen ihre Arbeiten ausfindig zu machen. „Ach ja, diesen Ägypter habe ich ja auch mal gemacht, den hatte ich schon völlig vergessen“. Überraschungen wie diese und viele Reaktionen des Erstaunens beim Wiedererkennen der eigenen Werke begleiteten diesen Prozess.

Vor dem Ende der Stunde kommen wir noch einmal auf die Frage der Wahl des Ausstellungsortes zurück. Britta macht jetzt die Bedeutung eines eigenen Raumes noch einmal ganz deutlich mit dem entschiedenen Satz: „Unsere Sachen brauchen einen eigenen Platz.“ Ich verspreche, mich in Absprache mit der Schulleitung darum zu bemühen, dass unser Klassenraum für einen Zeitraum von vierzehn Tagen ausschließlich als Ausstellungsraum genutzt werden kann.

Die Ausstellung, die sich aus dieser Planungssituation drei Wochen später entwickelte, wurde zu einer gelungenen Vermittlungssituation in der Schulföfentlichkeit und darüber hinaus. Die Schülerinnen und Schüler hatten den gesamten Klassenraum in eine vollkommen veränderte, aber in sich geschlossene und lebendige Gestalt gebracht. Wände, Decken und Boden waren durch Papiere, Stoffe und Folien in ein neues, lebendiges Beziehungsgefüge zueinander gesetzt. In diesem Beziehungsgefüge präsentierten sich in Nischen die speziellen künstlerisch-praktischen Ergebnisse eines bestimmten Arbeitsprozesses, begleitet von Textreflexionen, die auf den Entstehungskontext verwiesen. Werkzeug und Rohmaterial, womit wir gearbeitet hatten, waren auf den Fensterbänken zu sehen, die Specksteinskulpturen, die den intensivsten und längsten Arbeitszusammenhang bestimmt hatten, in der Mitte des Raumes. Der Ausstellungsraum war über zwei Wochen von den Mitgliedern der Schule zu besichtigen und wurde am Wochenende auch einer interessierten Öfentlichkeit zugänglich, was zu einem Interesse der Lokalpresse führte.

Entscheidend allerdings war für die Ausstellungssituation, dass sie die Betrachterinnen und Betrachter über die traditionelle Konsumentenrolle hinaus in fast allen Fällen zu Fragen, Gesprächen und Kommentaren herausforderte, die sich von technisch-gestalterischen Interessen über kunsthistorische Gesichtspunkte bis hin zu Fragen nach dem Sinn der Gegenwartskunst erstreckten. Die Schülerinnen und Schüler, die diese Ausstellung betreuten, nahmen damit nicht nur eine formelle Aufsichts-, sondern darüber hinaus eine lebendige Vermittlungsfunktion wahr.

Diese zur Zufriedenheit der Beteiligten verlaufene Präsentation und Vermittlung war das Ergebnis einer praktischen Entwicklung, die sich im gemeinsamen Prozess der Ausstellungskonzeption und des Aufbaus vollzogen hatte, und die durch die selbstverantwortete Beteiligung der Schülerinnen und Schüler mitgetragen worden war. Hierdurch wirkte sie schließlich auch als Impuls in die Öfentlichkeit des Schullebens hinein, der über den bestehenden Rahmen institutioneller Gewohnheiten hinausging.

Ein entscheidender Schritt in dieser Entwicklung war die oben beschriebene Unterrichtssituation. Ich versuche zunächst im Rückblick noch einmal die innere Entwicklung des Geschehens zu rekonstruieren, um mich so einem Verständnis zu nähern.

Nachträglich kann die beschriebene Begegnung im Spannungsfeld der unterschiedlichen Bedürfnisse als ein Schlüsselmoment für den weiteren Verlauf des Geschehens verstanden werden. Ausgangssituation war die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler die formalen Anforderungen ihrer Abiturleistungen weitgehend hinter sich gebracht hatten. Es bestand also kein entscheidender Notendruck mehr, der ihr Verhalten beeinflusst hätte und zudem war – verständlicherweise – durch die Anstrengungen der vorangegangenen Abiturprüfungen ein wenig die „Luft raus,“ wie man so schön sagt. Dieser inneren Befindlichkeit der Abiturenten stand mein Interesse entgegen, den Kurs und den gemeinsamen Arbeitszusammenhang nicht nur formal, sondern auch inhaltlich in Form einer Ausstellung zu einem sinnvollen Abschluss zu führen. Ich konnte mir nur schwer vorstellen, den Kurs nach den abgeschlossenen Prüfungen einfach so abubrechen, besonders weil sich unterschiedliche, teilweise sehr intensive Arbeits- und Erfahrungsprozesse in ihm vollzogen hatten. Eine Abschlussausstellung bot nun einen geeigneten Anlass, die verschiedenen Arbeitsphasen noch einmal zusammenzuführen und darüber hinaus auch anderen mitteilbar zu machen. Damit sollte sich noch ein anderer Sinn – über den offiziellen Rahmen der schulischen Leistungserwartung hinaus – durch einen lebendigen Vermittlungszusammenhang herstellen.

Diese beiden Voreinstellungen charakterisierten das innere Klima und das sich hieraus entwickelnde Kräftefeld in der Unterrichtssituation im ersten Teil der Stunde, in der es um eine Entscheidungsfindung und erste Planungsschritte ging. Oberflächlich betrachtet verlief dieser Teil der Stunde völlig normal im Rahmen schulischen Alltagshandelns. Es entstand eine schnelle Einigung über die Entscheidung, eine Ausstellung zu konzipieren, wichtige Fragen wurden diskutiert und die Schülerinnen und Schüler zeigten sich durchaus bemüht, mit ihren inhaltlichen Redebeiträgen meinen Erwartungen zu entsprechen. Rein formal war nach der Situation, in der ich die Schülerinnen und Schüler explizit nach ihrem Einverständnis, bzw. nach ihrer Vorliebe zu Alternativvorschlägen befragt hatte, der Vorgang der Partizipation, wie wir ihn als Abstimmungs- oder auch Meinungsbildungsvorgang kennen, abgeschlossen.

Spannend daran ist nun, dass sich in dem Verhalten der Abiturenten *hinter* dem offiziellen Geschehen scheinbar noch eine andere Grundeinstellung verbarg, die explizit und verbal von ihnen gar nicht deutlich gemacht wurde, gleichwohl aber auf die Qualität des *inneren* Geschehens einen entscheidenden Einfluss hatte. Dies zeigte sich für mich zunächst als wahrnehmbare *Widerständigkeit* im Fluss

der allgemeinen Handlungs- und Verständigungsdrift²⁵³, wie H. Rumpf sagen würde. Das Ziel, das *ich* mit der Ausstellungskonzeption verband, war durch meine oben beschriebene Vorstellung charakterisiert und aus ihm resultierte der Elan meines pädagogischen Handelns. Obgleich sich die Schülerinnen und Schüler offiziell für das Projekt entschieden hatten, war doch diese Widerständigkeit innerhalb des Geschehens zu *spüren*. Weil die von mir eingebrachte Intentionalität nicht wirklich von den Beteiligten erwidert wurde – entgegen der offiziellen Äußerungen –, musste ich mich mehr und mehr bemühen, die Vision, die ich mit der Abschlussausstellung verband, nicht aus den Augen zu verlieren.

Die Qualität einer solchen Antizipation, als innere gedankliche Vorwegnahme eines zukünftigen Geschehens geht über einen rein rationalen gedanklichen Planungsvorgang hinaus, weil sie das noch nicht Vorhandene imaginär und vergegenwärtigend vorwegnimmt und sich so eine Intentionalität, als innere Gerichtetheit auf ein zukünftiges Geschehens ausbildet. Diese ist mehr als ein rein gedankliches Konstrukt oder auch als ein nur flüchtiges Bild der Phantasie, sondern in dieser Gerichtetheit hat sich bereits eine innere Beziehung zu dem Zukünftigen gebildet.²⁵⁴ Diese Orientierung meinerseits relativierte sich nun durch eine gewisse Doppelbödigkeit des Geschehens. Obgleich verbal, im Diskurs, eine Einigung über das weitere Vorgehen stattgefunden hatte, waren die hinter dem sichtbaren Geschehen liegenden Kräfte und Energien spürbar doch nicht wirklich ausgerichtet auf eine gemeinsame sachliche Problembewältigung. Vielleicht kann das folgende Bild diesen energetischen Vorgang noch etwas anschaulicher machen.

²⁵³ Auch hier zeigt sich ein Phänomen der Verlangsamung, das H. Rumpf mit einer Integration des Ästhetischen in Verbindung bringt. Vgl. auch Kapitel III.1 und: H. Rumpf: Belebungsversuche, Weinheim/München 1987, S. 17 ff oder Rumpf, H.: Erfahrungswiderstände, in: Zacharias, E.: Schöne Aussichten, Essen 1991, S. 129–143

²⁵⁴ A. Schütz bezieht sich auf Husserl wenn er zwei grundlegende Unterschiede in unserem Bezug zur Zukunft charakterisiert: „Jeder ursprünglich konstituierende Prozess ist beseelt von Protentionen, die das Kommende als solches leer konstituieren und auffangen“ (Husserl, Zeitbewusstsein ...) Von der unmittelbaren Protention zu scheiden ist die Vorerinnerung (vorblickende Erwartung), welche in ganz anderem Sinn als die Protention vergegenwärtigend ist...“ zitiert aus: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Wien 1960, S. 55. Auch J. Dewey versuchte dieses Moment innerhalb der Erfahrung mit dem Begriff der ›imagination‹ zu fassen. Vgl. hierzu J. Dewey: Kunst als Erfahrung, Frankfurt a. M. 1980; R. zur Lippe charakterisiert den *Niederschlag* eines solchen Vorgangs im Subjekt mit dem psychoanalytischen Begriff der Repräsentanz. Der besondere Anteil des Psychischen ... ist vor allem der, dass in ihm sich ein Niederschlag von den Bildern und Reflexionsvorgängen ausbildet. Das sind nicht einfach Abbilder ... Es sind nicht bloß semantische Bilder, es sind nicht sogenannte Informationen über ein Objekt, die sich im Subjekt niederschlagen. Die Bilder bleiben mit dem anderen verbunden. Man müsste sagen, wie durch ein Gummiband...“, zur Lippe, R., 1987, S. 244–245

Es war, als hätte ich einen Korb voller Bälle, die ich den Jugendlichen zuspielte. Diese spielten mir nun die Bälle gar nicht mit einem eigenen Wurf zurück und nahmen auch keine neuen eigenen um sie mir zuzuwerfen, sondern sie behielten all die Bälle für sich und machten nur mit ihren Händen so geschickte Bewegungen, dass ich meinte, es wären echte Bälle, die sie an mich zurückwarfen. So nahm ich immer wieder neue Bälle und warf sie ihnen zu, bis alle im ‚Sumpf ihrer Müdigkeit,‘ versanken. Dies ging so lange, bis mein ‚Vorrat,‘ aufgebraucht war und ich im Innehalten diesen Vorgang unterbrach.

Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler stellte sich dieses Problem zunächst so gar nicht. Sie hatten ja nur einen ihnen bekannten Weg der schulischen Situationsbewältigung gewählt, indem sie versuchten, mit ihren Redebeiträgen meiner vermeintlichen Erwartung zu entsprechen. Dieser Weg des scheinbar geringsten Widerstandes kann als ein ihnen in ihrer Schulsozialisation vertraut gewordenes Verhaltensmuster verstanden werden, *zugleich* war es aber auch eine konkrete, ernstzunehmende Antwort auf meine Vorgaben in der Situation. Hätte ich mich auf eine nur resignative Einordnung ihres wenig lustbetonten Verhaltens beschränkt, hätte ich mein Vorhaben selbst in den gewöhnlichen Kontext schulischer Pflichterfüllung zurücknehmen müssen. Wäre es meine Vorstellung gewesen, genau diese Anpassungsleistung zu fördern, hätte sich der Vorgang grundsätzlich nicht in Frage gestellt und der formal korrekte Verlauf des Unterrichts wäre – äußerlich durchaus im gewünschten Sinne – fortgesetzt worden. Hier aber wollte ich mich nicht mit dem Modus eines derartigen Alltagshandelns zufrieden geben, auch, weil mir bewusst war, dass das Gelingen einer Ausstellungskonzeption mehr Engagement voraussetzte. In der Folge ergab sich so ein inneres Spannungsfeld zwischen dieser meiner inneren Gerichtetheit oder auch *Bezogenheit*²⁵⁵, als Intentionalität meines pädagogischen Handelns, und dem beschriebenen ‚Sparflammenverhalten,‘ der Schülerinnen und Schüler. Der innere Widersinn dieses Geschehens bestand darin, dass alle damit beschäftigt waren, etwas zu planen, was von dem größten Teil der Beteiligten noch nicht wirklich geplant werden wollte. Dies führte zu einer anwachsenden Widerständigkeit innerhalb des Geschehens, die mich schließlich zu einer Reaktion veranlasste, die sich in einer spontanen Geste des Innehaltens äußerte. Diese verweigerte zunächst nur die Weiterführung einer Rolle, oder zugeschriebenen Aufgabe, die intentional trug, was alle Beteiligten gemeinsam hätten tragen sollen, ausgehend von der verbalen Zustimmung im

²⁵⁵ Der Begriff der Bezogenheit ist insbesondere in der Gestaltpädagogik gebräuchlich, hier aber mehr im Sinne einer über persönliche Bezüge des Lernstoffs ‚herzustellende‘ Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler als ‚persönliche Bedeutsamkeit‘ innerhalb der Lernsituation. Vgl. Bürmann, J.: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung, Bad Heilbrunn 1992

anfänglichen Gespräch. *Damit* stellte sich aber die Frage vom Anfang der Stunde noch einmal neu, nun auf eine andere Weise.

Zunächst noch Ausdruck einer Kritik und Negation des bisherigen Geschehens, wurde dieses Moment des Einhaltens in der Folge zum Anlass eines neuen und qualitativ veränderten gemeinsamen Zugangs. Es sind drei wesentliche Momente, die die Qualität des weiteren Verlaufs wesentlich geprägt haben und die im folgenden einer näheren Erläuterung bedürfen. Es ist als erstes das Eintreten in einen Zustand körperlicher und in der Folge auch geistiger Gegenwärtigkeit, zweitens eine innere Sammlung als geistige Anschauung des Vorgangs sowie der sich darin äuernde Versuch zu verstehen und zum dritten das Moment der Gemeinsamkeit in der Begegnung sowie die Bedeutung dieser Begegnung als Impuls für die weitere inhaltliche Arbeit an der Unterrichtsthematik.

Das beschriebene Innehalten im Spannungsfeld der verschiedenen Intentionen erforderte zunächst eine deutliche Entschiedenheit, weil diese Reaktion offenbar völlig der Erwartungshaltung der Beteiligten widersprach. Auch mir selbst konnte anfänglich noch nicht klar sein, wohin meine Reaktion führen würde. Es war ja keine intentional durchdachte methodische Strategie, sondern eine authentische Antwort auf den Verlauf des bisherigen Geschehens. Die Gegenwärtigkeit, die sich als Folge in dieser Situation herstellte, war begleitet von einer grundsätzlichen Veränderung der Aufmerksamkeitshaltung bei allen Beteiligten, zunächst bei mir. So wich der Blick auf „meinen Korb voller Bälle“, nach und nach einer gewissen Ruhe. Dieses *Zur-Ruhe-Kommen* der vorangegangenen Handlungsimpulse war begleitet von einem Moment der geistigen Leere, in die hinein sich erst ein Bild, eine Anschauung und in der Folge auch eine andere, wachere Aufmerksamkeit für das Geschehen und die an ihm beteiligten Personen entwickeln konnte. Dies ließ mir zunächst den Vorgang, sowie das sich in ihm gezeigte Spannungsfeld ins Bewusstsein treten, was zu einer Öffnung meiner Aufmerksamkeitshaltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern und ihrer zum Ausdruck gebrachten Müdigkeit führte. Diese antworteten nun ihrerseits auf eine andere Weise auf die bisherigen Entwicklungen. Die Irritation und die Verwunderung, die sich auf ihren Gesichtern zeigte und die damit verbundene Aufrichtung ihrer Körperhaltungen schien für sie der erste Moment einer sich ihrer selbst bewusst werdenden Teilhabe an dem Geschehen gewesen zu sein. Dabei muss es auch bei ihnen zu einer Bewusstwerdung gekommen sein, aus der heraus sie mein Innehalten verstehen konnten, anders kann ich mir die darauffolgende Veränderung der Aufmerksamkeits- und Arbeitshaltung nicht schlüssig erklären.

Dieser Moment einer sich seiner selbst bewusst werdenden Teilhabe an einem Vorgang in einem Moment des ›Innehaltens‹ und ›Aufmerkens‹ kann auch hier als mimetischer Impuls verstanden werden, den Chr. Wulf mit einem spontanen

Einhalten der Aktivität charakterisiert.²⁵⁶ Wichtig ist nun für den hier geschilderten Zusammenhang, dass sich in diesem Moment der *innehaltenden Aktivität* etwas vollzog, was für die weitere Entwicklung des Geschehens von entscheidender Bedeutung werden sollte. R. zur Lippe hat solche Art des mimetischen Innehaltens auch in der ›Posa‹ des italienischen choreographierten Tanzes des Quattrocento wiedergefunden. Der Vorgang, der sich innerhalb der Posa vollzog, weist hinsichtlich der inneren Qualität des mimetischen Impulses Korrespondenzen zu dem hier geschilderten Geschehen auf, allerdings mit dem Unterschied, dass es sich im Tanz um einen geplanten Vorgang innerhalb eines metrischen Systems handelte, wohingegen es in der beschriebenen Stunde eher um eine spontane Antwort auf den relativ offenen Verlauf eines gemeinsamen Geschehens ging. Dennoch zeigt sich innerhalb der Posa ein anthropologisches Potential, das dabei behilflich sein kann, diesen Moment innerhalb des Geschehens in seiner Bedeutung für den weiteren Verlauf noch besser zu verstehen. „In dem Innehalten der Tanzenden als ›Posa‹ wird Tanz seiner selbst gewahr. Es fällt nicht als bloßes Anhalten aus dem Fortgang heraus. Die Pausen sind präzise bestimmte Teile der rhythmischen Folge ... Sie stellen der Form einbeschriebene Freiräume dar, dieser sich integrierend durch einen Bezug, der nicht der Zufälligkeit eines bloßen Kontrastes entlehnt wurde. Aus solcher Unbestimmtheit wird es in den bestimmenden Zusammenhang gezogen, da es die Bedeutung gewinnt, den Augenblick der Sammlung am Ende eines Schrittes und der inneren Vorbereitung auf den nächsten zu bilden ...“²⁵⁷

Bedeutsam für ein mögliches Verstehen der von mir erinnerten Unterrichtsstunde ist, dass sich in diesen tänzerischen Momenten der ›Posa‹ nicht nur ein konkreter Bewusstseins- und Handlungsbezug der Tänzerinnen und Tänzer auf die Bewegungsfolge ihrer eigenen Tanzschritte im Ganzen und im Bewusstsein des Ganzen eines vorab festgelegten „metrischen Systems“²⁵⁸ vollzog, sondern dass sich in ihr zugleich eine grundsätzliche Möglichkeit als menschliche Disposition zeigte, in diesen Momenten des Innehaltens Bewusstes und Unbewusstes, Vorbewusstes, körperliche und geistige Gegenwärtigkeit, Vergangenes und Zukünftiges sich so in ein Vorstellungsganzes integrieren zu lassen, dass sich ein neuer, qualitativ veränderter Handlungsimpuls daraus entwickeln konnte. So war das Innehalten nicht bloß Unterbrechung des festgelegten Ablaufs im Sinne einer formalen Vergewisserung der tänzerischen Figuren, oder Pause im Sinne eines

²⁵⁶ Er bezeichnet ihn als „...Überbrückung der Kluft zwischen Innen und Außen ... In dieser Bewegung gibt es einen Moment der Passivität, ein Innehalten der Aktivität, das für den mimetischen Impuls charakteristisch ist.“ Wulf, Chr.; Gebauer, G.: *Mimesis*. Hamburg 1992, S. 395, Vgl. Kapitel III. 1 sowie IV in dieser Arbeit.

²⁵⁷ zur Lippe, R.: *Vom Leib zum Körper*, Reinbeck bei Hamburg 1988, S. 102

²⁵⁸ Vgl. a.a.o. hierzu insbesondere das Kapitel über: „Die Möglichkeit einer Einheit von Metrik und Mimesis“, S. 95 ff

Abbruchs und eines Neubeginns, sondern ein Ruheimpuls gegen die vorangegangenen Bewegungsimpulse, als „gefüllte Leere,“, in die hinein sich erst ein geistiges Bild des soeben Erlebten niederschlagen und zur Grundlage eines neuen Impulses für die folgenden tänzerischen Figuren werden konnte.

Die Momente eines sowohl körperlichen Anschmiegens an die Situation, als mimetischer Impuls, als auch die sich in die Leere des Innehaltens hinein vollziehende Anschauung des Vorgangs, als Sammlung eines geistigen Geschehens, sowie die in der Folge sich vollziehende Integration des Vergangenen als Folge solchen Innehaltens, lassen sich nun in den beschriebenen Momenten innerhalb der Stunde wiederfinden.²⁵⁹ Das Innehalten als spontane Antwort auf die spürbare innere Widerständigkeit des vorangegangenen Geschehens war damit nicht nur eine Negation des bisherigen Geschehens, sondern zugleich ein Aufmerken gegenüber dem Phänomen und wurde in der Folge von allen Beteiligten so genutzt. Erst so konnte sich eine qualitative Wandlung vollziehen, durch die sich das weitere Geschehen von der vorhergehenden Situation wesentlich unterschied. Die Leere des Einhaltens und die sich in ihr vollziehende leibliche Präsenz, gab auch den geistigen Blick frei für die Entwicklung des Bisherigen und öffnete dieses zugleich für einen neuen gemeinsamen Sinn. K.Meyer-Drawe beschreibt die Phänomenologie der Leiblichkeit einer solchen Sinngeneses in Anlehnung an M.Merleau-Ponty: „Erst wenn Sinn als inkarnierter Sinn begreifbar wird, kann unser Leib aus seiner Pejoration befreit werden, die ihn immer nur als Hindernis, als Schranke, die einen originären Zugang zum anderen versperrt, sehen lässt. Unsere leibliche Existenz zeigt sich dann nämlich als Bedingung der Möglichkeit und der Wirklichkeit fremden Verstehens, das aber weder je abgeschlossen noch endgültig ist.“²⁶⁰ Es ist diese vorsubjektive und vorbewusste Struktur des Leibes²⁶¹, die Fremdverstehen auf der Basis dieses „Ineinander,“,²⁶² erst ermöglicht.

Es mag eine solche Art spürbarer Gemeinsamkeit in der Wiederbegegnung gewesen sein, die den eigentlichen Zugang zur Sache und die Verständigung

²⁵⁹ Dewey brachte solche Art anderer Ordnung allerdings mit dem Bild einer harmonischen Interaktion in Zusammenhang, auch wenn er an anderer Stelle von den notwendigen „Störungen“ spricht: "Ordnung ist nicht etwa von Außen auferlegt, sondern besteht aus der harmonischen Interaktion, die die Energien gegenseitig aufrechterhalten. Da sie dynamisch ist, entfaltet sich Ordnung aus sich heraus.“ Dewey, J., 1980, S. 22. Die phänomenologische Philosophie von M. Merleau-Ponty und besonders die hierauf aufbauende Philosophie von E. Levinas verweisen wesentlich stärker auf die Bedeutung des Differenzgeschehens, die Momente der Störung und der Widerständigkeiten. Vgl. Lippitz, W.: Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim 1993

²⁶⁰ Meyer-Drawe, K.: Leiblichkeit und Sozialität, München 1984, S. 134

²⁶¹ Vgl. hierzu insbesondere die Ausführungen in Kapitel IV in dieser Arbeit.

²⁶² Vgl. hierzu auch Lippitz, W. mit seinem Vergleich der Philosophien von M. Merleau-Ponty und E. Levinas in: Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim 1993

darüber erst möglich machte. Die Tatsache, dass alle Beteiligten bereit waren, sich auf dieses ›offene Moment‹, auch als Unvorhersehbarkeit des weiteren Geschehens einzulassen, ist sicherlich auch hier auf die bereits vorhandene Geschichte gemeinsamer Vorerfahrungen zurückzuführen, auf das, was H. Arendt ein unsichtbares, aber ›tragendes Gewebe menschlicher Bezüge‹²⁶³ nennt. So bildete auch in dieser Stunde die Tragfähigkeit des ›sozialen Grundes‹ die eigentliche Voraussetzung für eine offene Begegnung mit der Thematik. So konnte sich die Gruppe einlassen auf den herausfordernden Charakter meines innehaltenden Impulses. Sie mussten offenbar verstanden haben, dass ich sie in diesem Einhalten beim Wort und damit in die Verantwortung nahm, den von ihnen akzeptierten Vorschlag am Beginn der Stunde auch wirklich mitzutragen. Die darauf folgende Möglichkeit der gemeinsamen Verständigung war dann aber gerade nicht eine reine Anpassungsleistung an die Vorgabe meines eingebrachten Erwartungsverhaltens, wie im ersten Teil der Stunde, sondern es hatte sich in der Qualität der gemeinsamen Teilhabe eine grundlegende Veränderung vollzogen.

Bei der darauf folgenden Sichtung und Gruppierung der praktischen Arbeiten aus dem Materialraum konnte sich die im Innehalten vollzogene innere Teilhabe an der Situation auch in der Teilhabe an den Wirkungen, die von den Werkstücken ausgingen, fortentwickeln. Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler in dieser Situation waren Ausdruck einer Wiederbegegnung mit den teilweise schon fast vergessenen Arbeiten. Diese wurden nun ihrerseits zu entscheidenden Impulsen für den weiteren Verlauf des Geschehens und die sachliche Verständigung. Das Zusammentragen, Sortieren und Gruppieren der Werkstücke löste Erinnerungen aus, gab Assoziationen Raum und ließ erste Vorstellungsbilder entstehen, die nun auch bei den Jugendlichen einen inneren Zugang zu der Vorstellung, eine Ausstellung zu konzipieren, ermöglichten. Jetzt erst konnten auch sie, angeregt von der konkreten Wirkung der vorhandenen Werke, imaginierende und antizipierende innere Bezüge zu diesem Vorhaben entwickeln. Dies war die *qualitative* Voraussetzung dafür, dass sich das interaktive Handeln der Beteiligten aus einer Orientierung an meiner Erwartungshaltung zu einer wirklich eigenständigen Beziehung zur Sache entwickeln konnte, was aus den reflektierten Redebeiträgen und Gestaltungsvorschlägen deutlich wurde. Sichtbar wurde dies besonders im Umgang mit den Werkstücken. Beeindruckend für uns alle war in dieser Situation die sich verändernde Wirkung der Skulpturen, die im Aufbewahrungsraum noch lieblos zusammengewürfelt, wie eine wertlose Ansammlung von Material wirkten und die schließlich, sortiert in den erinnerten Themengruppen und auseinandergerückt auf den freien Tischflächen unseres Arbeitsraumes, ihren Ausdruck wieder entfalten konnten. Hier wurde ein *Unter-*

²⁶³ Vgl. Arendt, H.: Vita activa oder Vom tätigen Leben, Piper, München/Zürich 1999

schied in der Präsentation exemplarisch wahrnehmbar und konnte nun im *Transfer* als Kriterium für die zu konzipierende Ausstellung genutzt werden. Hier war begreifbar – weil zunächst *vorstellbar* – geworden, welche grundsätzliche Bedeutung der Qualität der Präsentation der Werkstücke zukam und wie sich die Wirkung des Einzelnen immer als Teil eines ganzen Wahrnehmungszusammenhangs konstituiert. Bereits entschiedener Schlusssatz am Ende der Stunde – „Unsere Sachen brauchen einen *eigenen* Platz“ – gab dieser Erfahrung den sprachlichen Ausdruck. Ihre überzeugte Betonung lies mich vermuten, dass wohl auch ihr die Wandlung des Geschehens, der spürbar gewordene *Unterschied* zu den anfänglich beliebig scheinenden Erwägungen im ersten Teil der Stunde deutlich geworden sein könnte.

Ob sich die Konfrontation der gemeinsamen Begegnung, die sich im Moment des Innehaltens vollzog, erübrigt hätte, wenn ich mit den Schülerinnen und Schülern gleich zu Anfang der Stunde in den Materialraum gegangen wäre, bietet sich als Frage der nachträglichen Evaluation des Geschehens an. Wäre es aus rein fachdidaktischer Sicht nicht die bessere Entscheidung gewesen? Wie sich gezeigt hat, konnten sich *erst* über die konkreten Wahrnehmungsimpulse, die sich im sinnlichen Umgang mit den Werken ergeben hatten, auch die inneren Vorstellungsbilder von einer eigenen zukünftigen Ausstellung entwickeln. So aber hatte ich schon zu Beginn der Stunde die Möglichkeit eines Engagements erhofft, das sich innerhalb des Geschehens noch gar nicht hatte bilden können. Hätte ich dies bei der Planung schon bewusster antizipiert, hätten die von den Materialien ausgehenden sinnlichen Wirkungen schon früher in den Arbeitsprozess einfließen können. Es wäre aber auch möglich gewesen, dass der alltägliche Handlungsrahmen, die anfängliche Müdigkeit und Antriebslosigkeit der Abiturienten in die Beziehung zu ihren Werken „hineingewirkt“, hätte. Zumindest hätte *so* der Unterschied der beiden grundsätzlichen Möglichkeiten im gemeinsamen Miteinander und im Verhältnis zur Sache, »als Anpassungsleistung an einen vorgegebenen Erwartungshorizont« oder als »zugleich eigenständig mitgetragene Situationsgestaltung« nicht deutlich werden können. Erst durch das Auftauchen dieser Differenz konnte der hier analysierte Unterschied spürbar und bewusst werden und in der Folge als Entwicklungsimpuls in das weitere Geschehen hineinwirken.

Die sich hieraus entwickelnde Ausstellung bezog sich auf zwei Ebenen gleichermaßen. Einmal führte sie die Ergebnisse der Arbeitsprozesse und ihre inhaltlichen Schwerpunkte noch einmal in einen gemeinsamen Zusammenhang des Wahrnehmens und Verstehens. Gleichzeitig brachte sie diesen Vorgang in eine bewusste Beziehung zum aktuellen schulisch-institutionellen Kontext, indem sie den traditionellen Rahmen der Präsentation von Ergebnissen bewusst verwandelte und die Betrachterinnen und Betrachter zur Teilnahme an dieser Vermittlungssituation einlud. Diese Präsentation wurde weniger vom

persönlichen Stolz der Schülerinnen und Schüler über ihre gelungenen Arbeitsergebnisse getragen, als vom Interesse des Austauschs und der Vermittlung einer Erfahrung. Damit luden sie die Besucher zu einer Teilhabe an der Lebendigkeit eines Geschehens ein, die diese mit einer Vielzahl von Gesprächsthemen und Fragen, sowie reflektierten und ermutigenden Kommentaren auf der Dokumentationstafel beantworteten.

So konnte sich die in der gemeinsamen Begegnung vollzogene Wandlung von routiniertem verkrustetem Alltagshandeln zur lebendigen gemeinsamen Aneignung und Gestaltung einer Situation auf den verschiedenen Ebenen des weiteren Geschehens und in den verschiedensten Begegnungen fortsetzen. Auch dieser von einigen Schülerinnen und Schülern offensichtlich vollzogene Transfer gibt Anlass zu der Vermutung, dass auch für sie das Geschehen in der oben beschriebenen Stunde zur Schlüsselsituation einer bewussten Erfahrung geworden sein könnte, die sie vielleicht auch zu weiteren Beiträgen selbstverantwortlicher Teilhabe ermutigt hat.

Wie aber, so stellt sich die Frage eines abschließenden Transfers, kann solche Art Erfahrung für das beschriebene Motto aktueller Schulentwicklung genutzt werden?

Eine Vielzahl an Programmen von Einzelschulen liegen inzwischen vor und die Zukunft wird zeigen, wie viel grundsätzlich »eigene Vision«, wie viel »Antizipation als Partizipation« am gemeinsamen Wandel darin enthalten sind. Die neue Programmatik alleine wird das nicht leisten. Die Chance zur Selbstverantwortlichkeit ist durch die äußeren Rahmenbedingungen zumindest vorgegeben. Ob es gelingen kann, daraus eine veränderte Qualität schulischer und unterrichtspädagogischer Alltagspraxis zu gestalten, wird wesentlich von der Bereitschaft der Beteiligten abhängen, ein Aufmerken gegenüber den vorhandenen inneren Strukturen zunächst einmal zuzulassen und sich den »Freiraum eines gemeinsamen Miteinander und einvernehmlichen Handelns« auch wirklich zu nehmen. Die Analyse der beschriebenen Stunde sollte exemplarisch auch deutlich machen, wie sich eine solche innere Qualität eines Geschehens im nicht immer sichtbaren, aber dennoch spürbaren Spielraum eines »gemeinsamen Zwischen« vollziehen kann. Auf diese Vorgänge gilt es bewusst und produktiv zu reagieren, abhängig vom Kontext und den inneren Notwendigkeiten der jeweiligen Lage.

Der in solchen Überlegungen enthaltene Entwicklungsgedanke, der sich durch ein Wandlungsmoment innerhalb des Erfahrungsgeschehens durch die Integration von Vor- und Unbewusstem vollzieht, ist auch in John Deweys schulischer Reformphilosophie wiederzufinden. Er wird bei ihm als ein zentrales Prinzip von Innovation und innerer demokratischer Schulentwicklung verstanden. Er sprach dabei von der Notwendigkeit, in der Erziehung immer

wieder das Unbewusste aufzuklären und entwickelte die Vorstellung von einem herzustellenden Rhythmus von Bewusstem und Unbewusstem. Es ging ihm dabei aber nicht um eine didaktische Strategie im engeren Sinne. Dewey betonte die *praktische* Bedeutung, die solcher Art Aufklärung an der *Gemeinsamkeit eines Lebensgeschehens* zukommt.²⁶⁴ Diese Bedeutung gilt für jeden Unterricht als gemeinsamer Lebensprozess, unabhängig von der gewählten Form der Methode oder des Arrangements.

Was Dewey nicht explizit reflektiert hat, war die Frage nach den Differenzerfahrungen im gemeinsamen Handlungsgeschehen sowie das darauf aufbauende Zusammenspiel zwischen den inhaltlichen und den sozialen Lernvorgängen. In den erinnerten Geschehensabläufen aber mussten in den beschriebenen Momenten des Innehaltens die im Leibphänomen erfahrbare Differenz der anderen sowie die Differenzen der inhaltlichen Zugänge immer wieder neu mimetisch überbrückt und integriert werden. Erst hierdurch konnte sich die Entdeckung eines gemeinsamen intersubjektiven Sinns als möglicher ›politischer Sinn der Sinne‹ vollziehen.²⁶⁵

²⁶⁴ Vgl. auch Kapitel IV.8 dieser Arbeit J. Deweys Ausführungen über das ›Bewusste und Unbewusste‹ in: *How We Think*, New York, Heath and Co., 1910. „Es lassen sich keine Regeln für ein richtiges Gleichgewicht und einen Rhythmus zwischen diesen beiden Phasen des geistigen Lebens aufstellen. Es gibt keine Gesetze, die vorschreiben, an welchem Punkt dem spontanen Wirken irgendeiner unbewussten Haltung Einhalt geboten werden soll, bis wir alle Konsequenzen bewusst entwickelt haben ...Man kann sagen, sie müssten soweit geführt werden, dass uns aus diesen Untersuchungen ein Vorteil erwächst, dass sie uns vor falschen Vorstellungen und Überlegungen bewahren und dort, wo sie bestehen ihren Ursprung aufdecken.“ zitiert in: Schreier, H.: *Erziehung durch und für Erfahrung*, Stuttgart 1986, S. 94

²⁶⁵ Vgl. zur Lippe, R.: *Sinnenbewusstsein*, Hohengehren 2000 sowie Kapitel IV.3 und IV.4 in dieser Arbeit

Kapitel IV

Die hermeneutische Bedeutung des Ästhetischen im Unterricht

Theoretische Weiterführung

In der vorliegenden Betrachtung der Unterrichtsstunden lassen sich die entscheidenden Charakteristiken, die im Rahmen der Untersuchungen zum Forschungsstand mit dem Ästhetischen in Verbindung gebracht wurden, wiederfinden.²⁶⁶ Darüber hinaus können aber auch Rückschlüsse über das Zusammenspiel von sozialen und inhaltlichen Aspekten des Lerngeschehens gezogen werden. Aus diesen Gründen sollen die Vorgänge in den einzelnen Unterrichtsstunden noch einmal hinsichtlich der inneren Konstitution der Geschehensverläufe untersucht werden. Bei genauerer Betrachtung und mit dem Bemühen, diese zusammenzusehen²⁶⁷, zeigen sich deutliche Gemeinsamkeiten hinsichtlich einer *inneren Struktur und Entwicklungslogik*, als Logik aufeinander aufbauender, einander konstituierender Folge von Entwicklungsschritten. Das erlaubt die Schlussfolgerung, dass diesen spezifischen, im Folgenden noch zu bestimmenden, Momenten über das konkrete Geschehen hinaus eine allgemeine Bedeutung für ein Gelingen von Lern- und Verständigungsprozessen im Unterricht zukommt. Um präzise zu verstehen, welche Bedeutung diesen jeweiligen Entwicklungsmomenten für die interaktive Konstitution des Bildungsgeschehens zukommt, müssen sie einerseits in ihrer Interdependenz innerhalb des Konstitutionsvorgangs gesehen und bestimmt werden, andererseits mit der Hilfe phänomenologisch-hermeneutischer

Philosophie als elementare Anteile menschlicher Erfahrungs- und Verständigungsprozesse erschlossen werden. Ich möchte den forschenden Blick auf diese innere Entwicklungslogik eines Geschehen mit dem Begriff einer *Konstitutionslogik* charakterisieren. Der Begriff lässt sich auch in der ästhetischen Philosophie von R. zur Lippe wiederfinden und geht auf ein anthropologisches Modell der Konstitution des Geistes des jungen G.W.F. Hegel

²⁶⁶ Vgl. Kapitel II. 5 in dieser Arbeit.

²⁶⁷ Der Begriff des ›Zusammensehens‹ geht auf H.-G. Gadamer zurück. Er sieht ihn im Zusammenhang mit dem ontologischen Vollzug des Verstehens selbst und charakterisiert ihn als eine ›Verschmelzung der Horizonte‹. Vgl. Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode, Tübingen 1965, S. 289

zurück²⁶⁸. Gleichwohl muss methodisch, im Bewusstsein der teilhabenden Perspektive an den Situationen, der allgemeine Sinn dieser Entwicklungsmomente noch aus den Bedeutungskontexten, auf die er im Erkenntnisvorgang konkret gegründet war, in einer erneuten Umkreisung des erinnerten Geschehens reflektierend entwickelt werden. Innerhalb dieser gedanklichen Entwicklung verändert sich die Bedeutung der Erinnerungsbilder von der sichtbar und mitteilbar gemachten Anschauung einer je konkreten Erfahrung hin zu einer anschaulichen Funktion für das Verständnis eines umfassenderen theoretischen Zusammenhangs.

IV.1 Das Verstehen beginnt mit den Anderen

In den Analysen zu den beiden Erinnerungsbildern sollte deutlich geworden sein, wie sich der entscheidende ›Raum für neue Erkenntnisse und Handlungen‹ im ›gemeinsamen Zwischen‹ der Verständigung immer erst neu bilden musste. Die beschriebene Situation im Einführungskapitel sollte darüber hinaus gezeigt haben, wie dieser Raum gegenüber den Gefährdungen institutioneller Vereinahmung zu schützen war und ist. Im Bewusstsein der Intersubjektivität soll dieser ›spürbare Raum‹ im ›Zwischen‹ und ›Miteinander‹ der interaktiven Verständigung als der ästhetische Anteil des Geschehens verstanden werden.

Um ihn überhaupt ins Spiel kommen zu lassen, hat es sich in den beschriebenen Beispielsituationen als sinnvoll erwiesen, aus der vorhandenen Handlungsdrift und der eigenen intentionalen Gerichtetheit innerhalb einer bestimmten Lage in bestimmten Abständen zurückzutreten, sei es um eine einmal getroffene Entscheidung nochmals zur Disposition zu stellen, eine Frage weiter zu vertiefen oder auch einen spontanen Handlungsimpuls zu überdenken. Denn innerhalb des Geschehens war die Intentionalität meines Handelns, als exemplarisches pädagogisches Handeln, immer nur Teil, Anteil und im besten Fall Impuls, konnte aber nie als direkter Zugriff auf die Schülerinnen und Schüler produktiv sein, geschweige denn auf die Situation als Ganzes, auch wenn der größte Teil der Verantwortung in meinen Händen lag.

Entscheidend für den hier zu entfaltenden allgemeinen Reflexionszusammenhang ist nun, dass der Anlass für dieses Zurücktreten in allen Fällen von einem

²⁶⁸ Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel IV.3. R. zur Lippe charakterisiert eine Konstitutionslogik des Psychischen in Anlehnung an G.W.F. Hegel und V. von Weizsäcker in: *Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik*, Hamburg 1987, S. 241 ff. Eine ausführlichere kritische Reflexion der Konstitutionslogik des frühen G. W. F. Hegel findet sich in: zur Lippe, R. u.a.: *Arbeit, Werkzeug*, List. *Materialistische Ansätze in der Konstitutionslogik des frühen Hegel*, in: zur Lippe, R. (Hrsg.): *Bürgerliche Subjektivität: Autonomie als Selbstzerstörung*, Frankfurt a. M. 1975

Impuls ausging, der im ersten Augenblick der Handlungsdrift des geplanten Unterrichtsverlaufs entgegentrat und deshalb zunächst als eine gewisse Widerständigkeit wirken musste. Diese immer auch *spürbare Widerständigkeit*, verbunden mit der Bereitschaft, auf sie zu reagieren, wurde zum Anlass – wenn auch nur für einige kurze Momente – innezuhalten. In den Situationen ergab sich daraus eine Klärung und Intensivierung des Interaktionsgeschehens und der sich in ihm vollziehenden inhaltlichen Erschließungsvorgänge. Auf meinen richtungsweisenden Schritt des Zurücktretens und einer Öffnung des Vorgangs reagierten die Lernenden dann ihrerseits mit einer am Geschehen und an der Sache partizipierenden, Lernerfahrungen zulassenden bzw. Mitverantwortung übernehmenden Haltung. Erst dadurch vollzog sich die wirkliche Integration ihrer Sichtweisen und Vorstellungen, auch im Sinne einer demokratischen Partizipation, nicht psychologisch-taktisch, sondern indem sie zum konstituierenden Teil des weiteren Verlaufs wurden. Wichtig für ein Verständnis ist dabei, dass diese Verlangsamungen nicht das Ergebnis einer intentionalen didaktischen Strategie waren, sondern dass sie sich im Wahrnehmen und Zulassen der beschriebenen Differenzen immer wieder neu und situativ vollzogen haben. So stellen sich im Nachhinein gerade die nicht einkalkulierten Unvorhersehbarkeiten und Hindernisse als die eigentlich produktiven Impulse für die Entwicklung des Geschehen heraus, sei es das noch fehlende Verständnis des mathematischen Problems, der noch nicht gefundene Zugang zum Sinn einer Abschlussausstellung und die damit zusammenhängenden Verständigungsschwierigkeiten oder auch die zunächst nicht eindeutige Selbstverantwortlichkeit einer Schülerin für die zeitliche Organisation ihrer Klausurarbeit. Sie wirkten „... als Magma gegen die Erstarrung des Könnens (und Wissens) ...“²⁶⁹, wie H.Rumpf sagen würde. Jedenfalls haben sie etwas herausgefordert, was man als den Beginn einer ›gemeinsamen inneren logischen Struktur der Offenheit‹ bezeichnen könnte. Diese Struktur lässt eine dem jeweiligen Geschehen immer nur eigene Entwicklung zu, die nicht von außen vorgegeben werden kann.

Um dies deutlicher zu machen ist es notwendig an dieser Stelle auf Hans-Georg Gadamer's Vorstellungen der hermeneutischen Erfahrung näher eingehen. Als wesentliche Voraussetzung dafür, dass Erfahrung überhaupt möglich wird, sieht er eine grundsätzliche Offenheit, eine Erfahrungsbereitschaft, die einhergeht mit der ›Anerkennung, in sich etwas gegen sich gelten zu lassen‹. Seine Ausführungen zur Hermeneutik gehen dabei nicht nur weit über eine eng gefasste Methode des Textverstehens hinaus, sondern begreifen hermeneutische Erfahrung einerseits – im Verweis auf Hegel²⁷⁰ – dialektisch, andererseits aber – als Schüler

²⁶⁹ Rumpf, H.: „Natur ist göttlich voll, wer kann sie leisten...“, in: Poesis 10, zur Lippe, R. (Hrsg.), Hohengehren 1999, S. 42

²⁷⁰ Vgl. Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode, Tübingen 1965, S. 336 ff

Heideggers – auch ontologisch als eine Vollzugsform des Lebens selbst, die sich innerhalb einer gesellschaftlichen und historischen Lage des eigenen Seins vollzieht. Damit bemüht er sich in der Weiterentwicklung von Diltheys Lebensphilosophie um Zugänge eines ›Wissens des Lebens von sich selbst‹, das den Descart’schen Dualismus von Leben und Reflexion, Körper und Geist wieder aufzulösen vermag.

Wichtig für das hier entfaltete Problem ist seine Vorstellung, dass ein solches Verstehen nicht eine vom Kontext der Situation als Lebenssituation loszulösende, rein kognitiv zu strukturierende, nur subjektive Leistung ist. Dieses Verstehen ist nicht ein im Vorfeld feststellbarer und damit planbarer Lernvorgang, sondern ein Bewusstseinsvollzug, der sich auf der Grundlage der Intersubjektivität des eigenen Seins, der eigenen gesellschaftlichen und historischen Situiertheit ereignen kann. Er schreibt: „Das Verstehen ist selber nicht so sehr als eine Handlung der Subjektivität zu denken, sondern als ›Einrücken‹ in ein Überlieferungsgeschehen.“²⁷¹ So sieht er das Soziale als das grundsätzlich Gegebene, d.h. als den intersubjektiven Erfahrungsgrund, auf dem sich Verstehen vollzieht.²⁷² Um diesen Bewusstseinsvollzug zu ermöglichen, bedürfe es einer grundsätzlichen Erfahrungsbereitschaft sowohl gegenüber den Anderen als auch gegenüber den eigenen ›ins Spiel kommenden Vorurteilen‹. Diese Offenheit charakterisiere die hermeneutische Grundhaltung und das aus ihr hervorgehende ›wirkungsge-schichtliche Bewusstsein²⁷³ als ein seiner eigenen gesellschaftlichen und historischen Situiertheit bewusstes Sein. „Das hermeneutische Bewusstsein hat seine Vollendung nicht in seiner methodischen Selbstgewissheit, sondern in der gleichen Erfahrungsbereitschaft, die den Erfahrenen gegenüber dem dogmatisch Befangenen auszeichnet.“²⁷⁴ Die aus diesem Zugang resultierende Art des Verstehens kann deshalb als ein in ein Geschehen ›einrückender Bewusstseins-vollzug‹ verstanden werden und ist kein nur aus der Subjektivität des Einzelnen zu begründender Vorgang.

Entscheidend für das pädagogisch-didaktische Handeln innerhalb von Unterrichtssituationen sowie für den unterrichtswissenschaftlichen Blick ist, dass damit der ‚Maßstab des Gelingens,‘ darin zu suchen ist, ob sich zumindest die Disposition zu solcher einrückenden Erfahrung innerhalb des Vermittlungs-

²⁷¹ Gadamer, H.-G., 1965, S.237

²⁷² So gesehen gilt es, das Soziale und damit auch das soziale Lernen nicht mehr instrumentell im Sinne einer ›Herstellbarkeit‹ zu denken, sondern als den gemeinsamen Grund der Koexistenz im Unterricht zu begreifen. Das hat u.a. entscheidende Konsequenzen für die Frage des Zugangs zur Unterrichtsplanung, weil es die Notwendigkeit impliziert, das Bewusstsein des eigenen Involviertseins in den Vorgang zu integrieren. Vgl. hierzu insbesondere meine Ausführungen im letzten Kapitel.

²⁷³ Vgl. Gadamer, H.-G., 1965, S. 284 ff

²⁷⁴ Gadamer, H.-G., 1965, S. 344

geschehens entwickeln kann, d.h. ob die Beteiligten als Personen wirklich ins ›Spiel kommen‹. Wie aber vollzieht sich dieses ›Ins-Spiel-kommen‹ der Personen? Wie die vorgestellten Beispiele gezeigt haben hängt es mit der grundsätzlichen Öffnung gegenüber dem Phänomen des Verstehens zusammen und mit der Bereitschaft, überhaupt eine Frage zuzulassen. Solches Durchgehen durch die Frage ist für H.-G. Gadamer kein rein theoretisches Problem im Sinne einer nur zu entscheidenden Setzung, sondern es bedeutet das innere Zulassen einer Differenz, eines Unterschieds, wodurch sich die Frage als Frage überhaupt erst konstituiert. Diese ›Öffnung gegenüber dem Phänomen‹ geht über eine rein kognitive Leistung hinaus und braucht den Raum eines Miteinander, in den der oder die Fragende zurücktreten kann. In den beschriebenen Unterrichtssituationen ging die Entscheidung zu einer solchen Öffnung nun zwar jeweils von mir aus, aber nicht als eine Anweisung an die Schülerinnen und Schüler, dies zu tun, sondern vielmehr als ein *Beginnen* und eine *Einladung*, sich gegenüber diesem gemeinsamen Zwischen durch eine spezifische Sachorientierung zu öffnen. Die sich auf diese Impulse einlassenden Antworten der Lernenden waren dann der Beginn einer gemeinsamen ›inneren logischen Struktur der Offenheit‹. Es war im Innehalten ein Beginnen, dieses Einrücken als die Gemeinsamkeit eines Geschehens sich *vollziehen* zu lassen.

IV.2 Ankommen am gemeinsamen Ort und Öffnung zu neuer Erfahrung

Wie aber kam es zu diesem Vorgang? Wieso konnten die beschriebenen ‚fruchtbaren‘, Differenzen im Zugang zur Sache und Situation überhaupt wahrgenommen werden, waren sie doch in allen Fällen noch nicht gegründet auf der Verständigungsebene eines verbalen Diskurses? In allen drei Beispielen konnten sie zunächst nur hinter dem sichtbaren Geschehen gespürt werden und zeigten sich zunächst vorbewusst, im Sinne einer der ‚offiziellen‘, Wahrnehmung der Situation vorausgehenden Empfindung.

An dieser Stelle sind es einige Grundgedanken der Philosophie von M. Merleau-Ponty, die zu einer Klärung beitragen können. Auch er bezeichnet, vergleichbar mit Gadamer, die Sozialwelt als ein unserem bewussten Sein und Verständnis von diesem Sein vorausgehendes Phänomen der Koexistenz. „So gilt es denn, nach der Naturwelt, auch die Sozialwelt neu zu entdecken nicht als Objekt oder Summe von Gegenständen, sondern als beständiges Feld oder Dimension der Existenz: wohl kann ich mich von ihr abwenden, aber nie aufhören in Bezug zu ihr situiert zu sein. Wie unser Bezug zur Welt überhaupt ist unser Bezug zum Sozialen tiefer als jede ausdrückliche Wahrnehmung und jedes Urteil. ... Es gilt

auf das Soziale zurückzugehen, so wie wir durch unser bloßes Existieren schon in Berührung sind und ihm verbunden sind vor aller Objektivierung.²⁷⁵

Es ist genau dieses, von Merleau-Ponty beschriebene Phänomen der Koexistenz, dass innerhalb der sozialen Verständigungssituation für die Entwicklung eines Lerngeschehens eine entscheidende Bedeutung hat. Die vorbewusste Wahrnehmbarkeit des Phänomens des Sozialen, die Spürbarkeit der Anderen, vor aller sprachlichen Verständigung und Bewusstwerdung, habe ich versucht, in der verdichteten Form der Bilder zur Anschauung zu bringen. Verständlich wird die Möglichkeit zu solchem vorbewussten ›Spüren‹ in der Wahrnehmung des Gegenübers, durch die Kenntnis einer Voraussetzung, die Merleau-Ponty als den ›fundamentalen Bezug‹ zum Anderen bezeichnet. Demnach ist der Andere nicht außen, nicht in einer vermeintlich objektiven Welt, sondern „... Platz für ihn gibt es nur in meinem Wahrnehmungsfeld, doch zumindest dieser Ort ist parat für ihn, seit meine Wahrnehmung begonnen hat ... Der Andere ist irgendwo im Sein, von hinten her gleitet er in meine Wahrnehmung ...“²⁷⁶ Er beschreibt damit einen leiblichen Bezug, durch den der Andere vor jeder bewussten Zuwendung in unser Wahrnehmungsfeld gleitet. So gilt es, diesen nicht in der vermeintlichen Objektivität eines äußerlichen Gegenübers verstehen zu wollen, sondern aus der Erfahrung und dem Bewusstsein der vereinten Teilhabe an einer gemeinsamen Welt, „... weil weder der Leib des Anderen, noch die Gegenstände, auf die sich dieser richtet, für mich je reine Objekte waren, denn sie waren meinem Gesichtsfeld und meiner Welt inhärent. ... Ein Gesichtsfeld schließt ein anderes Gesichtsfeld nicht in gleicher Weise aus wie ein absoluter Bewusstseinsakt – zum Beispiel ein Entschluss – einen anderen ausschließt, nein, es tendiert sogar von selbst dazu sich zu vervielfältigen, weil es die Öffnung ist, durch die ich als Leib der Welt ›ausgesetzt‹ bin ... Dass alles, was für mich ist, mir gehört und für mich als Seiendes nur gilt unter der Bedingung, dass es sich meinem Gesichtsfeld einfügt, dies verhindert das Auftreten des Anderen nicht, sondern macht es im Gegenteil erst möglich ... Und so kommt es, dass der Andere, ... sich immer in die Fugen zwischen der Welt und uns selbst einfügt, ... er ... hat seinen Ort nicht im objektiven Raum, der, wie Descartes so schön sagt, geistlos ist, sondern in jener anthropologischen ›Örtlichkeit‹, in jenem zweideutigen Milieu, wo die unreflektierte Wahrnehmung sich ungezwungen bewegt, aber immer am Rande der Reflexion, unmöglich zu konstituieren und immer schon konstituiert: wir finden den Anderen so vor, wie wir unseren Leib vorfinden.“²⁷⁷

Um die Vorgänge in den Unterrichtsbildern zu verstehen ist es notwendig, sich hier noch einmal genauer vorzustellen, wie sich auf dieser gedanklichen

²⁷⁵ Merleau-Ponty, M.: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin 1966, S. 414

²⁷⁶ Merleau-Ponty, M.: *Die Prosa der Welt*, München 1984, S. 152

²⁷⁷ Merleau-Ponty, M., 1984, S. 153

Grundlage des Phänomens der Leiblichkeit in der Wahrnehmung der Anderen innerhalb der Situationen der Verständigungsvorgang vollzogen hat. Ich habe beschrieben, wie die zwischenmenschlichen Begegnungen als Leibphänomen mit dem Eintreten einer Differenz, als Spürbarkeit eines Widerstandes in das eigene Wahrnehmungs- oder auch Gesichtsfeld begonnen haben. Das Fundamentale in der Erfahrung der Differenz des Anderen, die grundsätzliche Unterschiedenheit, wird nun überhaupt erst durch diese Spürbarkeit zugänglich, d.h. nur weil es diese Irritation, oder auch Störungen innerhalb des Wahrnehmungsfeldes gibt, kann der Andere als Anderer überhaupt wahrgenommen werden. Nun wird es notwendig weiterzufragen. Wie kann es dann, angesichts dieser Irritation, die der Andere innerhalb des eigenen Wahrnehmungsfeldes auslöst, überhaupt zu einer Begegnung im Sinne einer Verständigung kommen, d.h. zur Erfahrung einer gelingenden Koexistenz und eines sich darin ausdrückenden gemeinsamen Sinns? Wenn dies möglich sein soll, muss es hinter dem sichtbaren Geschehen noch einen weiteren Ort geben, in dem sich diese Begegnung vollzieht. Es muss sich im ›Zwischen‹ der intersubjektiven Erfahrung etwas konstituieren, das nicht sichtbar, aber dennoch vorbewusst spürbar und erfahrbar ist. M. Merleau-Ponty spricht von einer ›Fuge‹, in die sich der Andere zwischen die Welt und uns einfügt. Gehen wir nochmals zurück in die erinnerten Situationen.

Immer folgte den Störungen ein Aufmerken gegenüber dem bisherigen Verlauf des Geschehens und damit auch gegenüber den Beteiligten und der aktuellen sachlichen Problematik. Dieses Aufmerken war begleitet von einem Moment des Zögerns, Zurücktretens und Innehaltens, dem die Lernenden auf ihre Weise folgten. Wichtig daran ist, dass sich der Bewusstwerdungsvollzug, als konkretes Verständnis der jeweiligen Lage, nicht in dem selben Augenblick ereignete, sondern sich in allen Situationen zunächst eine Pause oder Leere einstellte. In ihr konnte der bisherige Zugang zum Geschehen und die bis zu diesem Zeitpunkt dominante Handlungsdrift zurückgenommen werden und führte so zunächst zu einer Negation des Gewesenen. Diese ›Negativität‹ des Vorgangs öffnete aber zugleich den Wahrnehmungsraum für etwas Neues, bis dahin noch Unbekanntes. Diesem Neuen musste deshalb noch ein ‚Abwartenkönnen‘, innerhalb der beschriebenen Leere vorausgehen, bevor es sich zeigen konnte. Zunächst verlangte die Leere ihren eigenen Raum.

Die Bedeutung dieses Teils des Geschehens wird in der Existenzphilosophie als Transzendenzphänomen charakterisiert. Antje Kapust hat in einer sehr umfassenden Gegenüberstellung der diesbezüglichen Gedanken M. Merleau-Pontys mit der Philosophie von Kurt Levinas versucht, diesem Phänomen im Zusammenhang mit der Erfahrung des Anderen näher zu kommen. In kritischer Weiterführung der Auseinandersetzung von J. Derrida mit K. Levinas geht sie dem Ort der Transzendenz als einer „Sprengung des Ontologischen durch das

Ethische²⁷⁸ nach. Im Folgenden bezieht sie sich auf Derridas Erörterungen: „Die Suche nach einem Ort, der selbst ›kein Ursprung und kein ... Ort mehr ist‹, stößt auf das Unreduzierbarste in der Erfahrung, auf das Antlitz des Fremden in seiner Transzendenz ... Berühren kann sie nur in einem ‚Stattgeben,‘. Deutlich wird, wie die traditionelle Form der Transzendenz auch hier als Öffnung gedacht wird, und zwar nicht als Öffnung eines Horizontes: ... es handelt sich lediglich darum, in der nackten Erfahrung einen Raum, eine Vertiefung zu verzeichnen, wo sie gehört werden kann und ertönen muss. Diese Vertiefung ist keine Öffnung unter anderen. Sie ist die Öffnung selbst, die Öffnung der Öffnung, was sich in keiner Kategorie der Totalität einfangen lässt ... Der Ausdruck Vertiefung fungiert hier nicht als bloße Metapher. Er veranschaulicht vielmehr das Paradox eines Berührungspunktes ohne Kontiguität in einem Raum, wo sich das Sichtbare verliert ...“²⁷⁹.

Ich möchte nicht auf die feinen Differenzen, die sich zwischen unterschiedlichen philosophischen Sichtweisen in diesem Zitat andeuten und auch nicht auf die möglichen Bezüge, die sich aus einer solchen Bestimmung des Ästhetischen zu Adornos negativer Dialektik²⁸⁰ herstellen ließen, näher eingehen, sondern die zwei zentralen Aspekte aufgreifen, die für das vorliegende Problem von besonderer Bedeutung sind. In der Beschreibung von A. Kapust ist der Andere in seiner Differenz Anlass und Impuls zu einer Öffnung, aber nicht einer Öffnung, in der das ›Woraufhin‹, Richtung und Ziel von vornherein schon bestimmt wären, sondern die sich als ›Öffnung zum Offenen hin‹ charakterisiert. Wenn das ›Woraufhin‹ dieser Öffnung schon gewusst würde, wäre es im eigentlichen Sinn keine Öffnung mehr. Diese ›Öffnung zum Offenen hin‹ wandelt sich damit nicht in ein Positives, indem sie sich auf etwas Spezifisches richtet, sondern es konstituiert sich ein Raum des Nicht-Identischen im ›Zwischen‹ der menschlichen Bezüge. Es ist 1. ein solcher geöffneter Raum, A. Kapust spricht von ihm auch als von einer ›Mulde‹, M. Merleau-Ponty von einer ›Fuge‹, der sich in den beschriebenen Situationen des Zurücktretens und Innehaltens konstituiert hat und es ist darin 2. auch das von Kapust beschriebene Moment der ›Vertiefung als Ort der Begegnung‹. Beides ereignete sich in den Momenten der Leere und hatte in den beschriebenen Situationen eine entscheidende Bedeutung für den weiteren Verlauf des gemeinsamen Lernens und der damit einhergehenden Sinnerschließung der Thematik.

²⁷⁸ Kapust, A.: Berührung ohne Berührung, Ethik und Ontologie bei Merleau-Ponty und Levinas, München 1999, S. 233

²⁷⁹ Kapust, A., 1999, S. 231. Zitat im Zitat: Derrida, J.: Die Schrift und die Differenz, Frankfurt a. M., 1976, S. 128

²⁸⁰ Insbesondere A. Gruschka hat sich bisher um eine weitere Nutzung von Adornos ästhetischer Theorie für die Pädagogik bemüht. Vgl. hierzu Gruschka, A.: Bestimmte Unbestimmtheit. Chardins pädagogische Lektionen, Wetzlar 1999

In jedem der Bilder zeigt sich ein anderes Moment dieses Vorgangs mit eigener Deutlichkeit. In der Mathematikstunde war es die inhaltliche Verunsicherung einer Schülerin, die zu einem Zögern im gemeinsamen Handlungsfluss führte. Sie war der Anlass, dass sich der Vorgang gegenüber dieser im Leibphänomen spürbaren Differenz öffnen konnte, getragen von dem Interesse, alle an einem Verständnis des mathematischen Problems teilhaben zu lassen. Wichtig für die Frage nach dem Zusammenhang von sozialen und inhaltlichen Lernaspekten ist, dass sich auch der inhaltliche Anteil des Problems über dieses ›Spüren‹ innerhalb der sozialen Wahrnehmungsfelder für die anderen zeigte. Das hängt mit dem ›Ins-Spiel-kommen der Person‹ im Moment des Nichtverstehens²⁸¹ zusammen und wurde zunächst von mir und dann von den anderen Beteiligten in die gemeinsame Handlungssituation integriert. Die daraus resultierende Herausforderung für die Anderen, mit dieser Schülerin zu einer Verständigung über die Sache zu gelangen, provozierte die weitergehende Bewusstwerdung des mathematischen Problems. Hier zeigt sich exemplarisch die Bedeutung, die dem Verständigungsvorgang innerhalb der Situation für das inhaltliche Verstehen zukommt. Dem Gelingen dieser Verständigung gingen Momente der Leere voraus, in die hinein sich die eigentliche inhaltliche Frage des mathematischen Gleichungsproblems erst zeigen konnte. Die Leere war so gesehen auch die der Bewusstwerdung vorausgehende Erscheinungsform der Frage selbst. Damit verbunden war eine grundsätzliche Öffnung des gemeinsamen geistigen Raumes, was die Voraussetzung dafür war, diese Unsicherheiten produktiv werden zu lassen, Phantasien und Assoziationen helfend hinzuzuziehen, sowie die Mittelbarkeit all dieser Schritte zu wagen.²⁸²

Dieser Zusammenhang zeigte sich auch in der Kunststunde, jedoch in einer ganz anderen Konstellation der entscheidenden Momente. Die Unmöglichkeit im ersten Teil der Stunde, in eine produktive gemeinsame Dynamik zu finden, lag augenscheinlich daran, dass sich ein ›Zwischen‹ der interaktiven Verständigung, auch als geistiger Vorstellungsraum, noch gar nicht hatte bilden können, weil der Freiraum für solch innere Besinnung fehlte. Meine Aufforderung an die Beteiligten, den weiteren Planungsverlauf des Kurses mitzubestimmen, wurde deshalb zu Beginn nur formal erwidert. Mein Ziel, gemeinsame Vorstellungen und Visionen für eine spätere Ausstellungssituation zu entwickeln, setzte aber die Gemeinsamkeit eines sowohl interaktiven, als auch geistigen Vorstellungsraumes voraus. Deshalb war die Lösung dieses Problems auf einer rein inhaltlichen Ebene nicht möglich. Es war im Gegenteil so, dass die inhaltliche Diskussion diese Differenzen verdeckte, bis erst das Innehalten als Antwort auf diese innere

²⁸¹ Vergleiche an dieser Stelle auch die eingehenderen Ausführungen in Kapitel III. 1 in dieser Arbeit.

²⁸² Vgl. S.84ff

Unstimmigkeit des Geschehens diesen Vorgang unterbrach. Erst das ›Zurücktreten‹ aus der Eigendynamik des dominanten Geschehens ermöglichte eine Veränderung des Vorgangs als qualitative Wandlung des Miteinanders. Ohne mir dessen zunächst bewusst zu sein, holten wir dann gemeinsam, innerhalb der Intensität des innegehaltenen Geschehens genau diese, bisher noch nicht stattgefundene ›Begegnung‹ in den Momenten der Leere, als den Momenten spürbarer gemeinsamer leiblicher Präsenz nach. Erst durch die geistig erinnernde ›Rückwendung auf das Erlebte‹ konnte auch die Öffnung für etwas Neues, noch nicht Festgelegtes möglich werden.²⁸³ Es scheint mir nicht unangemessen, besonders von dieser Situation mit A. Kapust als einem Moment der ›Vertiefung als Ort der Begegnung‹ zu sprechen, die uns als Grundlage für die gemeinsame Arbeit noch fehlte.

Diese Situation macht im Nachhinein deutlich, wie die Begegnung zum Ort des gemeinsamen Handelns werden kann und deshalb als konstitutiver Teil der hermeneutischen Erfahrung, des Lernens und Verstehens gesehen werden muss. R. zur Lippe sieht deshalb die Notwendigkeit, die Praxis solcher Begegnungen selbst zur eigentlichen Reflexionsebene zu machen.²⁸⁴ H.-G. Gadamer greift zunächst die von Dilthey entwickelte Vorstellung einer Art ›Wissen des Lebens von sich selbst‹, oder auch einer ›immanenten Reflexivität‹ auf. Diese Möglichkeit, „... beruht eben darauf, dass im Leben selbst Wissen gelegen ist. Schon das Innesein, das das Erlebnis charakterisiert, enthält eine Art Rückwendung des Lebens auf sich selbst. ... Die gleiche immanente Reflexivität des Lebens bestimmt aber auch die Art, wie nach Dilthey Bedeutung im Lebenszusammenhang aufgeht. Denn Bedeutung wird nur erfahren, indem wir aus der ›Jagd nach den Zielen‹ heraustreten. Es ist eine Abstandnahme, eine Ferne von dem Zusammenhang unseres eigenen Handelns, die solche Besinnung ermöglicht.“²⁸⁵ Gadamer geht über diese ›immanente Reflexivität‹ Diltheys mit seiner Vorstellung eines wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins einen weiteren deutlichen Schritt hinaus,

²⁸³ Vgl. auch die eingehenderen Analysen in Kapitel III. 2 in dieser Arbeit.

²⁸⁴ Vgl. hierzu auch die Ausführungen von R. zur Lippe über den Gestaltbegriff, in denen er insbesondere mit Verweis auf den ›Gestaltkreis‹ von V. v. Weizsäcker das Moment der Koinzidentalität als eine Begegnung mit der Mitwelt charakterisiert. „Die verdinglichende Geschichte der Trennungen von Kopf und Hand, von Ohr und Verstehen, von Arbeit und sinnhafter Selbsttätigkeit, von ästhetischem und sprachlichem oder gar informatorischem Mitteilen hat den Menschen der industriellen Moderne zunehmend auch jene Impulse verstellt, aus denen ein Bereitsein, eine Aufmerksamkeit, ein Begegnen erwachsen können. Um so notwendiger ist es, uns wieder zu vergegenwärtigen, dass Koinzidentalität, dass eine Begegnung mit der Mit-Welt der Grund unserer Vorstellungen und Erfahrungen ist, vielmehr noch, dass aus ihm die Strukturen oder Modelle unseres Erfahrens und Vorstellens erwachsen.“ In: zur Lippe, R.: *Sinnenbewusstsein*, Reinbek bei Hamburg 1987, S. 369. Vgl. auch von Weizsäcker, V.: *Der Gestaltkreis, Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*, Stuttgart 1950

²⁸⁵ Gadamer, H.-G., 1965, S. 222

indem er dieses ›Wissen des Lebens von sich selbst‹ um ein Bewusstsein des historischen und gesellschaftlichen Kontextes erweitert, bzw. dieses in jenes integriert.

In den beschriebenen Situationen hing so die Erfahrung der Leere, als ›vertiefender Ort der Begegnung‹ und als ›Öffnung zum Offenen hin‹, mit der Erfahrung des Verstehens selbst zusammen und in ihr mit dem, was mit H.-G. Gadamer als ein Vorgang des räumlich-zeitlichen ›Einrücken‹ in die Wirklichkeit eines Geschehens charakterisiert werden kann. Vor dem Hintergrund des beschriebenen Transzendenzphänomens als Phänomen des Leibes in der Begegnung mit dem Anderen zeigt sich ein ontologischer Sinn jetzt noch etwas vorstellbarer. Die Erfahrung des Verstehens wird selbst zur Qualität einer Seinserfahrung, indem sich ein Ort bildet, an dem sich Fremdes und Eigenes begegnen kann. Der Spielraum, den das Ästhetische konstituiert ist dabei *spürbar* als ein geöffneter, nichtidentischer Raum, der sowohl dem Eigenen als auch dem Fremden, dem Wissen und Noch-nicht-Wissen, dem Bewältigten und Noch-nicht-Bewältigten zugleich einen Raum gewährt, in dem Differenzen in eine Koexistenz eintreten können. Zugleich kommt es dabei zu einer Integration derjenigen vorbewussten sozialen und individuellen Wahrnehmungsebenen, die sonst auch wirksam sind, dann aber unbewusst das Geschehen mitbestimmen. Durch das Phänomen der Störung zeigt sich aber zugleich, dass dieser ›offene und neue Möglichkeiten konstituierende Raum‹ nicht von vornherein und niemals endgültig zur Verfügung steht, dass er nicht ein für allemal zu sichern ist, sondern sich immer wieder neu bilden muss zum wirklichen Ort einer gemeinsamen Erfahrung. Das Fremde, das Differente relativiert jeweils neu und einmalig die scheinbare Geschlossenheit des eigenen Seins, die Absolutheit des eigenen Blicks, Wahrnehmungsfeldes oder Denkraumes. Erst im Zulassen der Differenz kann sich der Raum bilden, der beidem einen Ort und damit auch eine Entwicklung gewährt. Und schließlich kann erst dieses Eintreten des Differenten in das Wahrnehmungsfeld des eigenen Leibes dazu führen, dass sich die Bereitschaft entwickelt, ›in sich etwas gegen sich gelten zu lassen‹ und dass sich so ›etwas in dem oder der Verstehenden differenziert‹, dass ein Unterschied spürbar, reflektierbar und schließlich mitteilbar wird und sich darin ein neuer Sinn konstituieren kann.

So kann das Soziale zugleich als Grund und als Intention des Handelns und Lernens begriffen werden. B. Waldenfels spricht in diesem Zusammenhang von einer ›präpersonalen Verbundenheit‹²⁸⁶ und einer ›polyzentrischen Gestalt‹ der sozialen Welt. Das Verstehen bleibt damit grundsätzlich an die Verständigung gebunden, wenn es den sich historisch herausgebildeten ›egozentrischen Aufbau‹

²⁸⁶ Vgl. Waldenfels, B.: Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluss an Edmund Husserl, Den Haag 1971, S. 164

der sozialen Welt überwinden will. „Der Primat des einseitigen Verstehens ist dafür verantwortlich, dass der individuell gemeinte Sinn zum grundlegenden Sinn wird und dass das Ich in den Mittelpunkt rückt; der *egozentrische* Aufbau der sozialen Welt ist eine Konsequenz dieses Ansatzes, die durch keine Zu(satz)annahme zu beheben ist. ... Gehen wir aus von der wechselseitigen Verständigung, so ist der gemeinte Sinn von vornherein ein gemeinsamer Sinn, und das Ich ist von vornherein dezentriert durch den gleichursprünglichen Anteil der Anderen; der Aufbau der sozialen Welt nimmt eine *polizentrische* Gestalt an.“²⁸⁷

IV.3 Verstehen heißt Nachvollziehen und Vorstellen, was der Andere meint

Die bisherigen Überlegungen sollten deutlich machen, wie die soziale Ebene des Geschehens den inhaltlichen Vermittlungs- und Erschließungsvorgängen vorge-lagert ist und diese unbewusst bzw. vorbewusst mitbestimmt. Die Wirkung dieser Vorgänge entzieht sich von daher weitgehend den Kriterien einer instru-mentellen Verfügbarkeit, weil sie in einem direkten Zusammenhang mit dem Handeln und Sprechen der beteiligten Personen steht, das sich erst innerhalb des gemeinsamen Geschehens konstituiert. Wie kann dennoch ein Zugang zu dieser Ebene des Lernens innerhalb des Vermittlungsgeschehens gefunden werden, wenn er, wie sich gezeigt hat, nicht über den geplanten und direkt intendierten ›Zugriff‹ auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler gelingen kann und zu verantworten ist?

Im Rückblick auf die geschilderten Unterrichtssituationen wurde deutlich, dass der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich auf eine neue Lernerfahrung einzulassen, eine Bereitschaft von mir vorausgegangen war, auch selbst noch eine lernende Erfahrung zu vollziehen. Wie aber, so muss hier doch noch genau-er im Rahmen des pädagogisch-didaktischen Vermittlungsauftrags gefragt werden, vollzieht sich solche ‚Ansteckung‘, in der erfahrungsoffenen Haltung gegenüber dem Geschehen und der Sache über die mögliche ‚Belehrung‘, inner-halb des verbalen Diskurses hinaus?

Gehen wir noch einmal kurz in die konstitutionslogische Entwicklung der Stunden zurück. Die Disposition zu Erfahrungsoffenheit meinerseits wurde ausgelöst durch das Differenzgeschehen. Im Innehalten konnten sich in die Momente der Leere hinein das jeweilige Problem, bzw. die inhaltliche Frage als Phänomene zeigen. Bis zu dieser Stelle fand über den Vorgang noch keine

²⁸⁷ Waldenfels, B.: Der Spielraum des Verhaltens, Frankfurt a. M. 1980, S. 211

explizite Verständigung statt und hätte auch zu ganz anderen Rückschlüssen führen können. Wichtig war aber, dass das, *was* sich in die Momente des Innehaltens hinein zeigte, gerade für die Lernenden eine entscheidende Bedeutung hatte. Deshalb musste die jeweilige Frage bzw. Lage noch sichtbar und mitteilbar werden. Hierzu bedurfte es von meiner Seite aus noch einer bewussten Zuwendung zu dem Phänomen, das sich in die Leere hinein zeigte, und dies nur zum Teil verbal.²⁸⁸ Die Leere, die A. Kapust als eine ›Öffnung zum Offenen hin‹ bezeichnet, wandelte sich mit dieser Zuwendung, die das Problem, – um mit H. Rumpf zu sprechen – zunächst ›vor sich bringt‹²⁸⁹ und nicht gleich bewältigt, in eine ›Geöffntheit für das Phänomen‹. Das Phänomen selbst geht dabei dann aber nicht unmittelbar im ›Identischen‹ auf, sondern bleibt zunächst im ›Zwischen‹ der interaktiven Verständigung, die Aufmerksamkeithaltung bleibt zunächst anschauend, aufnehmend. Wie aber vollzieht sich solche Art anschauernder Zuwendung, wenn es dabei nicht um eine schnelle Zu- und Einordnung in die vorhandenen Wissens- und Erfahrungskontexte geht, bzw. wie kann mitteilbar gemacht werden, was sich zeigt, ohne es zugleich unter eine schon vorhandene Begrifflichkeit zu subsumieren? Damit dies gelingt, damit das inhaltliche Phänomen zunächst vor und nicht gleich hinter sich gebracht wird, bedarf es zunächst einer Annäherung, die sich über einen mimetischen Zugang vollzieht. An dieser Stelle wird es notwendig, den Begriff der Mimesis auf der Grundlage der Philosophie von R. zur Lippe noch eingehender zu erläutern.

R. zur Lippe sieht im Mimetischen eine den gesellschaftlich-historischen Trennungsstrategien entgegenwirkende Form des Lernens, das eine besondere Potenz zu zwischenmenschlicher Verständigung enthält. Dabei geht seine Vorstellung des mimetischen Lernens ebenfalls auf ein Leibphänomen in der Wahrnehmung des Anderen zurück, bzw. es setzt das beschriebene Leibphänomen in der Wahrnehmung des Anderen voraus, und bezeichnet eine dieser Voraussetzung entsprechende Aneignung von Wirklichkeit, mit der zugleich ein Zugang zum Selbstverstehen verbunden ist. Er hat die spezifische anthropologische und kulturelle Potenz des Mimetischen in den italienischen choreographierten

²⁸⁸ Das mit der gesellschaftskritischen Wende einsetzende Bemühen, eine Vielzahl von interaktiven und sozialen Entscheidungen innerhalb einer sozialen Situation neu zu klären, mündete dann häufig in dem Versuch, diese so weit wie möglich explizit zu thematisieren. Die Schwierigkeit, über diese Metakommunikation hinaus nicht mehr, oder sehr verspätet, in das eigentlich intendierte gemeinsame Geschehen zurückzufinden, mag vielen aus dieser Zeit noch in Erinnerung sein. Auch die reformpädagogischen Bemühungen mit Beginn der siebziger Jahre hatten mit diesem Problem zu kämpfen, dass sich der „Selbstbestimmungsanspruch“ vorrangig zur verbalen Partizipation im „Metagespräch“ entwickelte. Vgl. hierzu insbesondere Büttner, G.; Rosenbohm, V.: Selbstbestimmung der Schüler in: Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest, Reinbeck bei Hamburg 1977, S. 157–175

²⁸⁹ Vgl. Rumpf, H.: Belebungsversuche, Weinheim/München 1987

Tänzen des Quattrocento wiedergefunden und charakterisiert in diesem Reflexionszusammenhang den *inneren Vorgang*, der sich in solchen Momenten mimetischer Aneignung und Verständigung vollzieht: „Im mimetischen Lernen schiebt das Subjekt seine Einbildungskraft dem Vor-zustellenden, Zu-begreifenden entgegen. Wo sie eine eigene Entäußerung darstellt ..., wird außerdem die Potenz von Kommunikation über das Eingebildete mit anderen Subjekten geschaffen. Solche Kommunikation kann aber nur gelingen, wenn auch diese Anderen als mimetisch Lernende beteiligt sind.“²⁹⁰ Solche Art der Zuwendung als ein ›Entgegenschieben der Einbildungskraft‹ wird ausgelöst durch einen Impuls im Moment der Begegnung, der eine leibliche ›Nachahmung‹ des Anderen wirklich oder in der geistigen Vorstellung initiiert. Damit sieht er das mimetische Lernen als eine spezifische, den anthropologischen Voraussetzungen unserer eigenen Naturbedingtheit entsprechende Möglichkeit der Wahrnehmung, Verarbeitung, des Ausdrucks und darin auch der Mitteilung von Erlebnissen und stellt sie den auf einem behavioristischen Lernmodell gegründeten Orientierungen der Operationalisierbarkeit von Lernvorgängen entgegen. Diese Lernvorstellung orientiert sich nicht primär an der äußerlich beobachtbaren, nur ‚mechanischen,‘ Wiederholbarkeit einer möglichst ‚feststellbaren,‘ Kompetenz, sondern daran, der Einmaligkeit einer spezifischen ‚Aneignungslage,‘ immer wieder neu gerecht zu werden. „Wir können ihn aber auch als einen Gegenbegriff zu dem Konzept operationalisierten Lernens überhaupt sehen. Jedenfalls gilt für alle in diesem Teil behandelten menschlichen Prozesse, dass sie sehr wohl strukturiert, aber nicht operationalisiert sind und alle Wechselprozesse einbeziehen, die in uns jeweils mit bestimmten Wahrnehmungen, Verhaltensschritten, Handlungen verbunden sind. Maßstab für das Gelingen eines Schrittes ist, wie befriedigend alle Momente des beteiligten Zusammenhangs im Hinblick auf eine bestimmte Situation in wirkungsvolle Übereinstimmung gebracht werden konnten, nicht oder nicht nur ein quantitativ messbares Leistungsergebnis.“²⁹¹

Wenn solch mimetisches Lernen geschieht, indem ›die Vorstellungs- oder auch Einbildungskraft‹ sich auf das Phänomen richtet und dabei nachahmend versucht, ein Verstehen zu entwickeln, kommt es zu einer Fortsetzung dessen, was als Leibphänomen in der Wahrnehmung des Anderen beschrieben wurde, indem ein körpergebundenes Aneignen in der Nachahmung, und sei es nur in der vorstellenden Nachahmung, erzeugt wird. Dabei wird einerseits der jeweiligen ›Einzigartigkeit‹ des Phänomens entsprochen. Andererseits vollzieht sich aber auch eine Überbrückung dessen, was im Zusammenhang mit dem Differenzgeschehen als Trennung und Störung innerhalb einer vorausgegangenen Handlungsdrift charakterisiert wurde. Aufbauend auf dem Bewusstsein des

²⁹⁰ zur Lippe, R.: Vom Leib zum Körper, Reinbek bei Hamburg 1988, S. 115

²⁹¹ zur Lippe, R.: Am eigenen Leibe, zur Ökonomie des Lebens, Frankfurt a. M. 1979, S. 141

Leibphänomens in der Wahrnehmung des Anderen, der Erfahrung der Differenz, dem daran anschließenden Moment einer Leere sowie der Konstitution eines nicht-identischen Raumes, kann so *das Mimetische anthropologisch als das Bemühen verstanden werden, diese Differenz wieder zu schließen, oder sagen wir besser in die Gemeinsamkeit einer sozialen Gestalt zurückzuführen*. Auch von daher kommt ihm im Kontext sozialer Verständigungsprozesse eine entscheidende Bedeutung zu.

Chr. Wulf arbeitet in seinen vielfältigen Reflexionen zum Mimesisphänomen heraus, dass dieses nicht nur als ein Teil der Kunsterfahrung zu begreifen ist sondern als eine anthropologische Disposition, der besonderes innerhalb des erzieherischen Handelns eine zentrale Bedeutung zukomme. Er charakterisiert die mimetischen Prozesse auch als ›Austauschprozesse‹ zwischen innerer und äußerer Natur, in welchen sich durch ›Korrespondenzen‹ Sinn konstituiere. „Äußere und innere Welten gleichen sich kontinuierlich an und werden nur in Wechselbeziehungen erfahrbar. Ähnlichkeiten bzw. Korrespondenzen zwischen Innerem und Äußerem entstehen; es bildet sich ein mimetisches Verhältnis. ... Mimetische Prozesse führen dazu, Ähnlichkeiten zu empfinden und Korrespondenzen zu der sozialen Umwelt herzustellen. Im Erleben dieser Korrespondenzen erfahren Menschen Sinn.“²⁹² Wenn sich dieser Vorgang als einseitige und vollständige ›Angleichung‹ an Vorgegebenes vollziehe, und dabei die Differenzen gänzlich auflösen würde, handele es sich jedoch nicht mehr um Mimesis, sondern um Mimikry. „Im Unterschied zu den Prozessen der Mimikry sind mimetische Prozesse eher auf die Erzeugung von *Ähnlichkeit* und *Differenz* ausgerichtet. Menschen erwerben die Fähigkeiten der Orientierung und der Selbstgestaltung durch Anähnlichung an die Umwelt und an andere Menschen. ... In diesen Prozessen überlagern sich Rezeptivität und Aktivität; in ihnen verschränken sich die vorgegebene Welt und die Subjektivität der sich auf sie mimetisch Beziehenden.“²⁹³

Während Chr. Wulf das Mimetische wesentlich in seinem Einfluss und seiner Bedeutung für das soziale menschliche Handeln²⁹⁴ reflektiert, sieht R. zur Lippe

²⁹² Wulf, Chr.: Mimesis und performatives Handeln, in: Grundlagen des Performativen, Weinheim/München 2001, S. 260

²⁹³ Wulf, Chr., 2001, S. 259

²⁹⁴ Chr. Wulf betont das Mimetische als Wahrnehmungs- und Ausdrucksdimension des Körpers im Kontext sozialer Beziehungen. Hierbei betont er insbesondere die *cultural performance* als ein ›Wie‹ eine *Art und Weise*, die den Charakter sozialer Beziehungen entscheidend präge. „Der Charakter und die Qualität sozialer Beziehungen hängen davon ab, wie Menschen mit ihrem Körper beim Handeln umgehen, welche körperlichen Abstände sie einhalten, welche Körperhaltungen sie zeigen, welche Gestiken sie entwickeln. Über diese Merkmale vermitteln Menschen anderen Menschen mehr, als die Intention ihres Handelns.“ Wulf, Chr.; Göhlich M.; Zirfas, J.: Grundlagen des Performativen, Einleitung: Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen, Weinheim/München 2001, S. 9

den Sinn des Mimetischen noch stärker in einer spezifischen Aneignungsweise von Welt und Wirklichkeit und damit auch in der entscheidenden Funktion für die Ausbildung geistiger Prozesse. Mit der Frage nach dem Zusammenspiel von inhaltlichem und sozialem Lernen geht es um beides bzw. darum, wie beide Momente, die soziale Verständigung im Handeln und Sprechen und die inhaltlichen Lernerfahrungen nicht nur in einem Zusammenhang stehen, sondern auch bewusst in einen Zusammenhang gebracht werden können. Nach R. zur Lippe Vorstellungen entwickeln sich bei der mimetisch orientierten Aneignung und Verarbeitung von Wirklichkeit jedenfalls nicht nur kognitive Muster und Strukturen, sondern zugleich lebendige Beziehungen, die dem Leibphänomen menschlicher Wahrnehmung weiterhin entsprechen, indem sie den vorhandenen Zusammenhang von äußerer und innerer Natur, von Individuellem und Kollektivem, von Sinnlichem und Intelligiblem zwar differenzieren und strukturieren, aber nicht in verbindungslosen Trennungen auseinanderfallen lassen. „Im Nachahmen werden unsere verschiedenen Wahrnehmungen von dem ‚Objekt‘, als unser Erlebnis von ihm zusammengefasst. Alle angenehmen und unangenehmen Empfindungen der Sinne, alle Reize und Widerstände, die im Gedächtnis das Motiv bilden, werden als Situation durchlebt. ... Wir entwickeln ein verstärktes Empfinden unserer selbst, indem wir uns durch Anreize motiviert, durch Widerstände und Hindernisse herausgefordert fühlen. Zugleich ahmen wir dieses mehr oder weniger unbekannte ‚Objekt‘, nach, um von ihm eine möglichst genaue Vorstellung zu bekommen ... Wesentlich ist bei diesem Vorgang, dass im Allgemeinen Beziehungen zu anderen Menschen die Wahrnehmungssituation mitbestimmen.“²⁹⁵ Das Moment innerer Teilhabe in diesem Vorgang unterscheidet diesen wesentlich von der unbewussten Stereotypie einer reinen Wiederholung. „Es gibt einen Unterschied zwischen Wiederholung und Nachahmung. Wiederholung kann mechanisch, innerlich unbeteiligt sein; nachahmen können wir nur in der Suche von Zug zu Zug und unter Beteiligung unserer Lust- und Unlustempfindungen ...“²⁹⁶ Im Vollzug nachahmender Vorstellung wird so das Phänomen, das Objekt, das Problem, die Situation in der jeweiligen Eigenart nicht nur kognitiv, sondern zugleich aus einer Haltung der bewussten Teilhabe heraus erschlossen. Die sich auf diese Weise mimetisch herausbildende Vorstellung vollzieht sich als ein zugleich spürender Zugang zum Sinn des Phänomens. Damit kommt dem Moment ›spürender Teilhabe‹ eine entscheidende Bedeutung bei der Aneignung und Verarbeitung von Wirklichkeit zu. Im Blick auf die Ausführungen des jungen Hegel in den Jenaer Realphilosophien hat R. zur Lippe das Modell einer Konstitutionslogik des Geistes aufgegriffen und an ihm u.a. die

²⁹⁵ zur Lippe, R., 1979, S. 141

²⁹⁶ zur Lippe, R., 1979, S. 126

historischen Versäumnisse, die sich im Vorgang einer zunehmenden Aus- und Abgrenzung einer solchen Teilhabe im Rahmen der Trennungsstrategien vollziehen, sichtbar und bewusst werden lassen. Darüber hinaus aber sind sie für ihn zur Modellgrundlage der Vorstellung eines ›Sinnenbewusstseins‹ geworden, dass sich nicht nur an einer äußerlich überprüfbaren Kompetenz, sei es im geistigen oder praktischen Bereich orientiert, sondern vielmehr an der substantiellen Flexibilität der Betroffenen, den an sie gestellten Entwicklungs Herausforderungen zu entsprechen. Nur so könne sich eine dem jeweiligen Subjekt eigene und selbst entsprechende innere Entwicklungsordnung herausbilden, die sich immer auf der Grundlage der Intersubjektivität vollziehe. Innerhalb dieser, sich über die Negativität des Ästhetischen konstituierenden Ordnung könne sich so die jeweilig höhere und komplexere Stufe, orientiert an den Voraussetzungen ihrer eigenen Bedingungen, herausbilden. Um im Rahmen einer solchen inneren Entwicklungsordnung den Fehler des Hegel'schen Modells – einer Konstitutionslogik des reinen Geistes, der sich schrittweise selbst aus den Bedingungen und damit auch der Teilhabe seines naturhaften Seins befreit – zu vermeiden, verändert R. zur Lippe dieses in eine Konstitutionslogik des Psychischen, das die leib-seelische Teilhabe auf allen Stufen der Entwicklung integriert und sich zugleich an der Einzigartigkeit der jeweiligen Aneignungssituation zu orientieren in der Lage ist. Damit versucht er das Psychische nicht so sehr als eine Instanz, sondern als einen *Vorgang* zu begreifen, der einer epigenetischen Entwicklungslogik folgt. Er vermeidet allerdings eine Tautologie, in dem die Dialektik von innerer und äußerer Natur aufrechterhalten wird, wobei dem Ästhetischen die entscheidende Aufgabe zukommt, den zugleich intersubjektiven und transzendenten Grund dieses Vorgangs immer erneut mit ins Spiel zu bringen. „Das Ästhetische verweist immer unabdingbar darauf, dass unsere Existenz sich in einer Mitwelt vollzieht.“²⁹⁷ Das Mimetische ermöglicht dabei über den Vorgang nachahmender Aneignung ein teilhabendes, am Wahrnehmungsphänomen orientiertes Verstehen. Damit vollzieht sich die eigentliche Leistung, den Aneignungssituationen und dem jeweiligen anzueignenden Objekt in einer leiblich-geistigen Zuwendung zu entsprechen und das aus diesem Vorgang resultierende Verständnis in ein gesellschaftliches und historisches Bewusstsein zu integrieren und zu transzendieren.

Entscheidend für ein Verständnis und eine mögliche Orientierung der Konstitution des Bildungsgeschehens im Unterricht ist hier, dass sich über die mimetische Aneignung individueller und gemeinsamer Sinn konstituieren kann, indem sich die dabei herstellende Teilhabe an der Sache und der Situation zur gemeinsamen Grundlage der Verständigung und damit auch des Verstehens entwickelt.

²⁹⁷ zur Lippe, R.: Sinnenbewusstsein, Reinbek bei Hamburg 1987, S. 236

Zugleich wird durch den bewusst mimetischen Zugang verhindert, dass das zu verstehende Phänomen unmittelbar unter ein bereits vorhandenes kognitives Muster, unter einen bereits feststehenden fertigen Begriff, an dem sich die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler normativ zu orientieren haben, subsumiert wird, sondern der Aneignungsvorgang sich an der Sache selbst ausrichten und an ihr bewähren muss. Nur so kann auch die innerhalb des Transzendenzphänomens beschriebene Disposition zur Bildung eines gemeinsamen ›Zwischen‹ für alle an der Situation beteiligten Momente weiterhin erhalten bleiben und als Spielraum der interaktiven Verständigung inhaltlich genutzt werden. So bezieht sich ein am Mimetischen orientiertes Denken, Handeln und Sprechen nicht nur auf einen konkreten Inhalt und die Notwendigkeiten seiner Erschließung, sondern es macht zugleich den *Vorgang* der Erschließung sichtbar und vermittelbar.

Wie aber hat sich in den beschriebenen Situationen eine solche mimetische Zuwendung zum Phänomen vollzogen? In der Kunststunde war es die sich im Innehalten vollziehende ‚Rückbezüglichkeit‘, auf den bisherigen Verlauf. In ihm konnten die Differenzen innerhalb des bisherigen Geschehens sichtbar werden und in der Vorstellung mimetisch überbrückt werden, so dass sich eine neue Basis der gemeinsamen Teilhabe an der Situation und darauf aufbauend auch an der Sache herausbilden konnte. In der Mathematikstunde war es der Impuls von meiner Seite, eine mimetische Zuwendung gegenüber dem ‚Nichtverstehen‘, einer Schülerin zu vollziehen, der die zentrale inhaltliche Frage des Gleichungsproblems in den Geschehensverlauf rückte. Die darauf folgenden imaginierenden und assoziierenden Bezüge der Schülerinnen und Schüler sowie die handelnden und zeigenden Erläuterungen, die auch der Schülerin ein Verständnis ermöglichen sollten, zeigen ein mimetisches Bemühen, den Vorgang der Äquivalentsetzung gedanklich nachzuvollziehen, sichtbar, vorstellbar und so auch mitteilbar zu machen²⁹⁸. Im Rahmen der hier vorliegenden allgemeinen unterrichtswissenschaftlichen Fragestellung ist es auf diese Situation bezogen nicht so entscheidend, über den rein fachdidaktischen Nutzen einer *Anschaulichkeit*²⁹⁹ im Mathematikunterricht zu reflektieren; sondern es geht hier um das, was sich in den Momenten der anschauenden Vorstellungsbildung auch innerhalb der interaktiven Verständigung vollzogen hat. Ausgehend von der Beschreibung von R. zur Lippe, dass das Subjekt im mimetischen Lernen seine ›Einbildungskraft dem Anzueignenden entgegenschiebt‹ ist es hilfreich, hier noch einige Gedanken

²⁹⁸ Vgl. hier auch die eingehendere Analyse des Erschließungsvorgangs in Kapitel III. 1 in dieser Arbeit.

²⁹⁹ Besonders ‚anschaulich‘ wird der Versuch in der mathematischen Fachdidaktik mathematisches Verstehen über ›Anschaulichkeit‹ zu ermöglichen in der Mengenlehre. Vgl. Bandmann, H.: Die Unendlichkeit des Seins: Cantors transfinite und ihre metaphysischen Wurzeln; Frankfurt a. M., 1992

H.-G. Gadamer im Rahmen seiner Ausführungen zu den Begriffen der *Vorstellungskraft*, der *Anschauung* und der *Mimesis* unterstützend hinzuzuziehen. In kritischer Weiterführung von Kant, in der er versucht, dessen ›Subjektivierung der Ästhetik‹ zu überwinden, gibt H.-G. Gadamer den Begriffen der Anschauung und der Einbildungskraft nicht die Aufgabe zur Bildung vermeintlich *freier Schönheiten*, noch zu einer *schematischen Versinnlichung von Begriffen*, sondern die, sich eine freie Übereinstimmung zwischen Anschauung und Begriff *überhaupt bilden* zu können. Er leitet den Begriff der Anschauung zwar aus der Erfahrung der Kunst, insbesondere der sprachlichen Künste her, betont aber seine entscheidende Bedeutung für den hermeneutischen Vorgang im Allgemeinen.

Dabei unterscheidet er streng zwischen der *Anschaulichkeit*, die durch die mögliche optische Wahrnehmbarkeit, einer Darstellung erweckt wird und damit zur *Veranschaulichung* eines Begriffes, oder eines theoretischen Zusammenhangs dienen kann, und dem, was sich innerhalb der *Anschauung* selbst vollzieht. Während *Anschaulichkeit* auf die sinnliche Gegebenheit eines Gegenstandes verweise, dürfe der Begriff der *Anschauung* nicht vom Wahrnehmungsbegriff aus begründet werden, um eine *falsche Entgegensetzung von Anschauung und Begriff* zu vermeiden „Die Entgegensetzung von sinnlicher und intellektueller Anschauung ... erinnert an die Erblast des Platonismus, die – mehr oder weniger unbewusst – auf dem neuzeitlichen Denken liegt. Die große Unterscheidung zwischen Sinnlichem und Intelligiblem, durch die Plato erstmals der Mathematik zu einem echten Verständnis ihrer selbst verhalf, bedeutet auf der anderen Seite die Einführung eines Begriffes von ‚Anschauung,‘, der nach dem Strukturmodell der Sinneswahrnehmung gebildet war und damit den ausschließenden Gegensatz zum begrifflichen Denken zu implizieren schien. ... In Wahrheit ist ‚Anschauung,‘ als die Unmittelbarkeit des sinnlich oder geistig Gegebenseins (die Husserl leibhaftige Gegebenheit bzw. anschauliche Erfüllung der Intention nennen würde) ein reiner Grenzbegriff, eine Abstraktion von den Vermittlungen, in denen sich die menschliche Weltorientierung vollzieht.“³⁰⁰

Mit dieser ›Weltorientierung‹ versucht er einen Erkenntnischarakter zu begründen, der den in Kants Philosophie fortgesetzten Gegensatz von *begrifflicher Erkenntnis* und *Erfahrung der Kunst* zu überwinden hilft und der Anschauung eine eigenständige Erkenntnisfunktion zuerkennt, die über den Charakter eines Veranschaulichens hinausgeht. Dabei rückt der *Vollzug des Vorgangs*, der zeitliche Charakter des Geschehens, sowie die Qualität dessen, was in ihm geschieht, in den Mittelpunkt des Interesses. „Nicht die Unmittelbarkeit

³⁰⁰ Gadamer, H.-G.: Anschauung und Anschaulichkeit; in: ›Anschauung als ästhetische Kategorie‹, neue Hefte für Philosophie 18/19, Hrsg.: Bubner, R.; Cramer, K.; Wiehl, R., Göttingen 1980, S. 3

sinnlicher Gegebenheit, sondern der Prozess des Bildens der Anschauung und die aus ihm hervorgehende gebildete Anschauung, diese *Vorstellung der Einbildungskraft*, ist das Fundament, auf dem alle Künste ruhen.“³⁰¹ Die Erkenntnisdimension wiederum zeigt sich innerhalb des geistigen Vorgangs in einem Spielraum, den Anschauung zu ihrer Bildung benötigt. „Aber dies produktive Bilden der Einbildungskraft ist am reichsten nicht dort, wo sie schlechthin frei ist, wie angesichts der Windungen der Arabeske, sondern dort, wo sie in einem Spielraum lebt, den das Einheitsstreben des Verstandes ihr nicht so sehr als Schranke aufrichtet, wie zur Anregung ihres Spieles vorzeichnet.“³⁰² Dieser zeitliche Vorgang des Bildens der Anschauung als eine ›Vorstellung der Einbildungskraft‹ korrespondiert deutlich mit dem, was R. zur Lippe als geistiges Phänomen im Rahmen einer mimetischen Aneignung von Wirklichkeit charakterisiert hat. Die sich in der Vorstellung vollziehende Nachahmung des Anzueignenden, als Mimesis an das Phänomen, ist nämlich nichts anderes als die Bildung eines Vorstellungsbildes, oder auch die Bildung einer Einbildung, die sich innerhalb der sich hierbei vollziehenden Konstitutionsbewegung auf das Vorgestellte richtet und versucht, der dem Phänomen selbst innewohnenden Eigenart gerecht zu werden. Wenn sowohl R. zur Lippe als auch H.-G. Gadamer in diesem Zusammenhang von der *Einbildungskraft* sprechen, ein Begriff, den H. von Hentigs, „ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter“ mit der ›musischen Bildung‹ hinter sich zu lassen hoffte³⁰³, so charakterisiert dieser doch im Grunde nichts anderes, als die dem Vorgang selbst innewohnende Gerichtetheit auf die Vergangenheit oder auch Zukünftigkeit einer auszuführenden Handlung, oder einer zu findenden Erkenntnis.

IV.4 Vermitteln heißt Spürbar- und Sichtbar-werden-lassen, worum es geht

Innerhalb des Verständigungs- und Vermittlungsvorgangs kommt dem Phänomen der ›Sichtbarkeit‹, die sich im mimetischen Handeln und Denken vollzieht, eine weitere wesentliche Bedeutung zu. Um dies zu verstehen, müssen einige zusätzliche Aussagen H.-G. Gadamers über dessen Vorstellung von Mimesis hinzugezogen werden. Die Erkenntnis- oder Wahrheitsfunktion, die er der Kunsterfahrung zuschreibt, sieht er in einer durch Mimesis hervorgebrachten Wandlung oder auch Verwandlung der Wirklichkeit ins Gebilde. ›Gebilde‹ wird

³⁰¹ Gadamer, H.-G., 1980, S. 4

³⁰² Gadamer, H.-G., 1965, S. 43

³⁰³ Vgl. hierzu von Hentig, H.: Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter, in: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 356 ff sowie auch meine Ausführungen im 1. Kapitel dieser Arbeit.

hier nicht in gegenständlicher Weise im Sinne eines wie auch immer gearteten Produkts gebraucht, sondern bezeichnet die geistige Gestalt einer ›gebildeten Vorstellung‹ von der Wirklichkeit, die dadurch zur Wahrheit werde, dass sie zum Ausdruck oder zur Darstellung gebracht wird. „Der Begriff der Verwandlung soll also die selbständige und überlegene Seinsart dessen, was wir Gebilde nannten, charakterisieren. Von ihm her bestimmt sich die sogenannte Wirklichkeit als das Unverwandelte und die Kunst als die Aufhebung dieser Wirklichkeit in ihre Wahrheit.“³⁰⁴ Er konkretisiert diesen Vorgang an der Darstellung des Spiels auf der Bühne des Schauspiels. Die ›Verwandlung ins Wahre‹ sei nicht eine von den Schauspielern derart intendierte Wirkung auf den Zuschauer, dass sie ihm ›vorspielen‹, im Sinne von suggerieren, was Wahrheit sei, sondern die ›Verwandlung ins Wahre‹ erfolgt in einem ›Sichtbar-werden-lassen‹ im Sinne von ›Spürbar- und Wahrnehmbar-werden-lassen‹ dessen, was sich als Wirklichkeit vollzieht, als Bewusstseinsvollzug. „In der Darstellung des Spieles kommt heraus, was ist. In ihr wird hervorgeholt und ans Licht gebracht, was sich sonst ständig verhüllt und entzieht.“³⁰⁵ In diesem Sinne bringt das Mimetische in der Nachahmung die Wirklichkeit zur ›Wahrheit‹. H.-G. Gadamer ergänzt seine Ausführungen: „Der Begriff der Nachahmung vermag aber das Spiel der Kunst nur zu beschreiben, wenn man den *Erkenntnisinn*, der in Nachahmung liegt, im Auge behält.“³⁰⁶ Genau dieser ›Erkenntnisinn‹ ist es, der im wissenschaftlich-praktischen Zugang zu Unterrichtssituationen von entscheidender Bedeutung ist, weil er sich in der Verständigung und Vermittlung im ›Wahrnehmbar-werden-lassen‹ vollzieht und zudem die ganze Person in den lernenden und mitteilenden Vollzug integriert. Durch die mimetische Art der Zuwendung zum Phänomen geschieht so ein Doppeltes. Indem das zu verstehende Objekt in seinem ihm eigenen Sinn – durch mimetische Annäherung – angeeignet wird, wird zugleich innerhalb dieser Zuwendung sichtbar, im Sinne von vorbewusst spürbar, wie sich diese Aneignung vollzieht. Die Vermittlung ist so mit dem mimetischen Aneignungsgeschehen untrennbar verbunden, allerdings weniger in Form einer *Belehrung* als in der sich handelnd und sprechend mitteilenden *Geöffnetheit* gegenüber dem Phänomen selbst. Damit rückt das Phänomen des Verstehens in die ›Mitte‹ der Verständigung und verliert zugleich seinen normativen Charakter. Und, der Ausdrucksakt der Mitteilung selbst muss als ein entscheidendes Moment der Erkenntnis verstanden werden. Um wirklich genau zu sein, und um auf den Grund der Intersubjektivität des Vermittlungs- und Verständigungsgeschehens bezogen zu bleiben, muss die Argumentation hier noch etwas präzisiert werden. Wenn sich, anlehnend an die aufgeführten Philosophien, der

³⁰⁴ Gadamer, H.-G., 1965, S. 108

³⁰⁵ Gadamer, H.-G., 1965, S. 107

³⁰⁶ Gadamer, H.-G., 1965, S. 108

hermeneutische Vorgang auf dem Grund der Intersubjektivität vollzieht, muss dem Verstehen der Impuls des Verständigens vorangehen. Das heißt, es ist notwendig, sich bewusst zu machen, dass sich die mimetische Zuwendung nicht als das Ergebnis einer Strategie vollziehen sollte, genau dies zu tun, sondern der Anlass zu dieser Art der Zuwendung zum Phänomen in der dem Geschehen innewohnenden Notwendigkeit der Verständigung und der Mitteilung selbst liegt. Nur so kann sich ein Verstehen ereignen, das nicht ausbricht aus den Vermittlungen, in denen es sich vollzieht. Denn: „Das Ziel aller Verständigung und allen Verstehens ist das Einverständnis in der Sache.“³⁰⁷ Dieses Anliegen, mit dem mimetischen ›Wahrnehmbar-werden-lassen‹ als ›Bewusst-werden-lassen‹, Verstehen als Verständigung und darin als Vermittlung zu vollziehen aber liegt dem pädagogisch-didaktischen Auftrag selbst zu Grunde, es ist ihm implizit. Die ›Sichtbarkeit‹, die das Mimetische über eine zugleich bewusste und spürende Zuwendung zu dem, was sich gedanklich, oder auch wirklich vollzieht, erreicht, korrespondiert im Wesentlichen mit denjenigen Leistungen, die man in jüngerer Vergangenheit dem Ästhetischen zugeschrieben hat. Die Frage, *wie weit* die besagte Spürbarkeit als das emotionale Moment der mimetischen Zuwendung und damit auch die Tiefendimension innerhalb dieser Vorgänge *intensiviert* werden sollte, bleibt von der konkreten Lage aus zu bestimmen, in der immer zunächst auch dem *Schutz* des Authentischen und Individuellen der Schülerinnen und Schüler entsprochen werden sollte. In Bezug auf die vorliegende Problemstellung kann gefolgert werden: Das Mimetische hat im Kontext sozialer Verständigung und pädagogisch-didaktischer Vermittlung die Funktion, Anschauung, die sich (geistig) vollzieht, im Handeln und Sprechen sichtbar werden zu lassen und damit Teilhabe und Verständigung zu ermöglichen. So kann das Mimetische als der entscheidende Zugang zur Integration und Verknüpfung zwischen Subjekt und Anderem, Denken und Handeln, Wahrnehmen und Ausdrücken auf dem Grund der Notwendigkeit der Mitteilbarkeit all dieser Vorgänge verstanden werden. Die Bildungsrelevanz solcher Vielfalt möglicher Verbindungen innerhalb des Vermittlungsgeschehens könnte in der von E. Weniger³⁰⁸ ehemals in die Unterrichtswissenschaft eingeführten und von W. Klafki in seiner frühen Bildungstheorie³⁰⁹ weiterentwickelten Kategorie der ›Begegnung‹ einen aktualisierten Sinn wiederfinden.

³⁰⁷ Gadamer, H.-G., 1965, S.276

³⁰⁸ Vgl. Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre, Teil 1, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1963, sowie Teil 2, Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, Weinheim 1965

³⁰⁹ Zu denken ist hier besonders an W. Klafkis frühere Didaktik der kategorialen Bildung und insbesondere seine Theorie vom Elementaren, die wiederum orientiert war an Wenigers Kategorie der Begegnung. Vgl. Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1963

Das mit dem Mimetischen einhergehende Phänomen der Sichtbarkeit wurde auch von Chr. Wulf mit dem zugleich anthropologischen und kulturwissenschaftlichen Begriff des ›Performativen‹ in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingebracht³¹⁰. Er sieht jedoch in den Aspekten der *Aufführung* und der *Inszenierung*, die er dem Mimetischen zuschreibt, eine etwas andere Bedeutung in diesem Geschehen. Auch wenn er solche Inszenierungen auf das Leibphänomen in der Wahrnehmung zurückführt, indem er sich auf die von M. Merleau-Ponty charakterisierte chiasmatische Struktur des menschlichen Körpers bezieht, begründet er darin aber nicht den Aspekt eines grundsätzlichen Verbundenseins mit der Mitwelt, sondern den Prozess der Vergesellschaftung und Kultivierung des Körpers selbst. „Wenn soziales Handeln nicht auf Intentionalität reduziert wird, sondern ein performativer Charakter betont wird, bedeutet dies eine Veränderung der Perspektive. Soziales Handeln wird dann als Aufführung und Inszenierung begriffen.“³¹¹ Die vorausgegangenen Ausführungen sollten deutlich gemacht haben, wie dem Mimetischen eine innere Gerichtetheit zu Grunde liegt, die durchaus etwas Intentionales, wenn auch nichts Funktionales oder Instrumentales im Sinne einer ›Zweck-Mittel-Relation‹ hat. Diese Gerichtetheit, im Sinne eines ›Ausdrucksuchens‹, muss aber auf den Grund der Intersubjektivität des Seins bezogen bleiben, wenn sie nicht Gefahr laufen will, sich der im Leibphänomen wahrnehmbaren Präsenz des Anderen grundsätzlich zu verschließen. A. Kapust bringt anlehnend an M. Merleau-Ponty diese Gefährdung treffend zum Ausdruck. „Es gibt ein „offenes Feld“ ohne „apriorische Festlegung“, von dem aus eine anarchische Achtung des Anderen oder auf der Gegenseite dessen „Missachtung“ durch ein Verschließen und ein Verstellen im Bild möglich sind.“³¹² „Der Selbe kann vom Anderen als dem ethisch Anderen nur dann getroffen und berührt werden, wenn er nicht völlig im ‚eigenen Element‘, eingeschlossen ist.“³¹³

Deshalb bleibt ein Gelingen des Vermittlungs- und Interaktionsgeschehens im Unterricht angewiesen auf eine solche Achtung des Anderen, als ›Offenhalten des Wahrnehmungsraumes für den Anderen‹ im ›Zwischen‹ der interaktiven Verständigung, sowohl im mimetisch sich bildenden Ausdruck der sich mitteilenden Handlungen als auch der Sprache. Die Sichtbarkeit dieses Geschehens ist so aber gerade keine Inszenierung, sie vollzieht sich nicht als ein bewusstes

³¹⁰ Vgl. hierzu insbesondere die vielfältigen philosophischen Perspektiven auf das Phänomen des Performativen in den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Traditionen von J. Derrida über P. Bourdieu bis M. Foucault, G.H. Mead u.a. in: Wulf, Chr.; Göhlich, M.; Zirfas, J. (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen*, Weinheim/München 2001

³¹¹ Wulf, Chr.: *Mimesis und Performatives Handeln*, in: Wulf, Chr., u.a. (Hrsg.), 2001, S. 253

³¹² Kapust, A., 1999, S. 406

³¹³ Kapust, A., 1999, S. 397

›Sich-in-Szene-Setzen‹ auf der ›Bühne einer imaginierten Wirklichkeit‹, sondern sie vollzieht sich implizit innerhalb der beschriebenen Zuwendung auf die gemeinsame Sache der Verständigung, über die es ein Einverständnis zu finden gilt.

IV.5 Sinnentdeckung und neues Verstehen im Blick zurück

Damit aber zeigt sich in solcher Art des verstehenden Zugangs nicht nur das erwünschte Potential, dem Ineinanderwirken von inhaltlichen und sozialen Lernvorgängen gerecht zu werden, sondern zugleich ein Zugang zur Entdeckung eines neuen, möglicherweise auch innovativen Sinns. Die ›Verwandlung der Wirklichkeit in *ihre* Wahrheit‹, von der H.-G. Gadamer spricht, bringt etwas ans Licht, was sich sonst der Wahrnehmung, oder auch dem Verständnis entzieht. Das, was in solchen Momenten sichtbar, wahrnehmbar, oder auch assoziativ zu entdecken ist, ist das, was zunächst noch im Phänomen verborgen liegt und auf ein Allgemeines verweist. Dieses Allgemeine soll hier nicht, – wie noch in der traditionellen geisteswissenschaftlichen Sichtweise üblich – als eine Art ›Wesenskern‹ verstanden werden, sondern als eine sich über die Erfahrung der Korrespondenz und der Vergleichbarkeit zeigende strukturelle Gemeinsamkeit mit dem schon Bekannten einer vorausliegenden Erfahrung. Das heißt über eine hinter den Phänomenen liegende gemeinsame Korrespondenz kann ein neuer, vorher noch unbekannter Zusammenhang entdeckt werden. In Anlehnung an die Ausführungen von A. Kapust konnte die sich im Transzendenzphänomen vollziehende Öffnung als ›Mulde‹, bzw. als ›Öffnung zum Offenen hin‹ charakterisiert werden. Diese Öffnung ist es, die einen Zugang zu diesem allgemeinen Anteil des Phänomens ermöglicht. Die sich so vollziehende *Entdeckung* eines Allgemeinen im je Besonderen setzt so zwar auch ein ›Wiedererkennen‹ voraus, sie entdeckt dabei aber etwas vordem noch Unbekanntes im vermeintlich Bekannten, indem sich ein neuer Zusammenhang, oder auch Kontext konstituiert. Über die damit verbundene Erfahrung einer ‚*Richtigkeit*‘, als Korrespondenz oder auch strukturelle Entsprechung, vollzieht sich ein *Aufmerken* im vorbewussten Erkenntnismoment. Dieser zuordnende Vollzug unterscheidet sich qualitativ entscheidend von dem, was H. Rumpf als eine schnelle Einordnung unter einen schon fertigen Begriff³¹⁴ kritisiert, weil diese Korrespondenz erst noch gefunden werden muss. Sie kann sich in die ›Öffnung‹ hinein zeigen, als Entdeckung eines neuen Sinns. Ludger Schwarte betont im Verweis auf die Philosophie von L. Wittgenstein den Erkenntnischarakter eines solchen Vor-

³¹⁴ Vgl. Kapitel III. 1 in diese Arbeit.

gangs mit dem Begriff der *Richtigkeit*. „Richtigkeit als Regel ... basiert auf der Anschauung. Diese Anschauung, als Handlung und als Phänomen der Einsicht verstanden, „entdeckt,“ die Übersicht.“³¹⁵ Wittgenstein schreibt: „Mich interessiert nicht das unmittelbare Einsehen einer Wahrheit, sondern das Phänomen des unmittelbaren Einsehens. Nicht (zwar) als einer besonderen seelischen Erscheinung, sondern als einer Erscheinung im Handeln der Menschen. Ja: Es ist, als ob die Begriffsbildung unsere Erfahrung in bestimmte Kanäle leite, so dass man nun die eine Erfahrung mit der anderen auf neue Weise zusammensieht ... Denke dir, der Beweis wäre eine Dichtung, ja ein Theaterstück. Kann mich das Ansehen eines solchen nicht zu etwas bringen?“³¹⁶ Mit dieser Entdeckung eines neuen Verstehens werde zugleich eine neue ›Übersicht‹ ermöglicht.

Gregory Bateson versteht den „qualitativen Sprung,“ der sich in solcher Art Lernerfahrung vollzieht als das Eintreten in eine neue Lernstufe. Er hat ein Modell logischer Lernstufen entwickelt, in dem die jeweilig folgende Stufe eine höhere Ordnung charakterisiert. Diese Stufen sieht er allerdings nicht als ein hierarchisches Modell, sondern als Differenzierungsebenen, die einen Verständnizugang zu einem jeweils umfassenderen Zusammenhang bezeichnen. Der Übergang von einer Stufe in eine andere ist u.a. dadurch charakterisiert, dass die Selbstverständlichkeit des bisherigen Zugangs innerhalb einer bestehenden Lernstufe relativiert wird. Hierdurch könne es zur Entdeckung eines neuen *Kontextes* kommen, in den sich das Phänomen neu und anders einordnet. Das heißt die jeweilig höhere Ebene lässt die vorhergehende nicht – wie bei J. Piaget³¹⁷ – hinter sich, sondern sie integriert diese in einen neuen Kontext. Die Fähigkeit, solchen Transfer systematisch zu vollziehen, entspricht dann wiederum einer spezifischen Lernstufe³¹⁸. Es soll hier nicht noch ausführlicher auf die verschiedenen Lernebenen Batesons eingegangen werden. Ich möchte aber dennoch auf die Korrespondenz hinweisen zwischen Batesons Begriff des *Kontextes* und dem, was Gadamer wirkungsgeschichtliches Bewusstsein nennt. Diese Art des Lernens ist nicht nur als quantitativer Lernzuwachs auf einer bereits vorhandenen gesicherten Lernebene zu verstehen, sondern als qualitative Wandlung im Zugang zum Lernen selbst. Auf dieser Grundlage kann man sagen, dass innerhalb der hermeneutischen Erfahrung selbst ein Zugang zum Transfer-

³¹⁵ Schwarte, L.: Die Regeln der Intuition: Kunstphilosophie nach Adorno, Heidegger und Wittgenstein, München 2000, S. 256

³¹⁶ Wittgenstein, L.: Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik, Werkausgabe Band 6, Frankfurt a. M. 1984, S. 241

³¹⁷ Vgl. Piaget, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart 1974

³¹⁸ Vgl. auch Bateson, Gr.: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, übersetzt von H.G. Holl, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1981 sowie die Zusammenfassung des Modells von zur Lippe, R.: Gregory Batesons Stufen des Lernens, in: Poiesis 10, Hohengehren 1999

lernen stattfindet, indem sich in ihr ein Lernen vollzieht, das über die Einordnung in einem schon vorhandenen Zusammenhang hinausgeht und die Entdeckung eines neuen, differenzierteren Sinns ermöglicht.

Natürlich kann im Nachhinein nicht behauptet werden, und es ist auch nicht zu vermuten, dass es in den von mir beschriebenen Unterrichtssituationen wirklich bei allen Beteiligten zu einer solchen qualitativen Wandlung in der Entwicklung ihrer Lernerfahrungen gekommen ist. Sicherlich wird sich für einige nur eine neue Verhaltensdisposition sowie ein neuer Verständnisaspekt auf einer schon vertrauten Lernebene ergeben haben. Zumindest aber waren die Möglichkeiten, einen solchen qualitativen Schritt zu vollziehen, vorhanden, indem der Raum zur Verfügung gestellt wurde und sich ein Ort der gemeinsamen Begegnung gebildet hat. Damit es möglichst vielen Schülerinnen und Schülern gelingt, solche Korrespondenzen und Entdeckungen in der eigenen Anschauung zu vollziehen, muss der Raum freigegeben und der Ort bereitgestellt werden für *das*, was sich in die ›Öffnung auf das Offene hin‹ zeigen könnte. Erst so kann sich auch ein Einlassen, ein ›Einrücken‹, ein ›Einwurzeln‹ vollziehen. Der geistige Entwicklungsschritt, der diesem Innehalten folgt, besteht dann aber gerade im *Heraustreten* aus der Selbstverständlichkeit eines bestehenden Erklärungszusammenhangs, auch im Sinne einer ›reservatio mentalis‹³¹⁹. Erst hierdurch kann sich ein neuer Kontext innerhalb der Einmaligkeit des jeweiligen Geschehens bilden. Das ›Einrücken‹ aber führt zurück in die Intersubjektivität des Seins und macht deutlich, wie ein solcher *geistiger* Vorgang angewiesen bleibt auf ein zwischenmenschliches Miteinander³²⁰.

Schule und Unterricht aber fördern in weitem Maße noch keine *Disposition*, sich gegenüber Inhalten *lern- und erfahrungsoffen* zu verhalten, sondern eher eine *Disposition*, ein geschicktes Anpassungsverhalten gegenüber Verhaltenserwartungen zu entwickeln. W. Sesink charakterisiert in seiner kritischen Theorie der Schule diesen Vorgang so: „Die Aufnahme der Theorie geschieht nicht aus Einsicht in ihren Sinn, sondern in Reaktion auf die Verhaltensanforderung der Institution Schule. ... Nicht der positive Sinn der vermittelten Unterrichtsinhalte, sondern der Versuch, durch Sanktionen drohender Unerträglichkeit des gegenwärtigen Lebens oder durch schulischen Misserfolg drohender Minderung künftiger Chancen auf ein den eigenen Ansprüchen genügendes Leben zu entgehen, bewegt die Schüler zur Aufnahme der abstrakten Stoffe.“³²¹ Damit aber vollzieht sich der Transfer auf einer anderen Ebene als der eigentlich inhaltlich erwünschten, nämlich auf einer strategischen Handlungsebene, indem sie im

³¹⁹ Vgl. die Ausführungen über W. Schulz in Kapitel II. 4 in dieser Arbeit.

³²⁰ Vgl. hierzu auch die folgenden Ausführungen über H. Arendt, Kapitel IV. 8 in dieser Arbeit.

³²¹ Sesink, W.: Der Eigensinn des Lernens, Weinheim 1990, S. 135–136

Laufe ihrer Schullaufbahn lernen, immer schneller und besser – auf vorangegangenen Erfahrungen aufbauend – zu erspüren, mit welcher Erwartungshaltung die jeweiligen Lehrer an sie herantreten.

Dieser Vorgang vollzieht sich *hinter* dem offiziellen Geschehen. Solange er innerhalb der Praxis der verantwortlich Handelnden nicht sichtbar und bewusst werden kann, wird nicht nur der ›heimliche Lehrplan‹ überleben, sondern auch ein grundlegendes und tieferes Verstehen verhindert und damit auch die überfälligen Entwicklungen und Wandlungen der Institution selbst.

IV.6 Gelingender Unterricht heißt, gemeinsam an einer neuen Entwicklung teilhaben

Dieser theoretische Reflexionshintergrund sollte u.a. auch die Grenze der Planbarkeit solcher Lernvorgänge deutlich gemacht haben. Indem sich im Nachhinein gerade das Nichtvoraussehbare, das Unerwartete, das vermeintlich Störende in seiner entscheidenden Bedeutung zu erkennen gibt, verweist dies auch auf die *Brüche* innerhalb des erzieherischen Vermittlungsgeschehens und die damit verbundene Einsicht, dass Ziele, so sinnvoll sie auch immer sind, keinen strategischen Zugriff auf die *Person* erlauben, was eine deutliche *Führung* innerhalb des Geschehens allerdings nicht ausschließt. Die logische Konsequenz aus solchem Wissen mündet scheinbar in einer Paradoxie für den Planungsvorgang. Sie bedeutet aber im Grunde nichts anderes, als sich der Differenz zwischen der Planungsarbeit und dem, was sich wirklich ereignen wird, bewusst zu bleiben und sie nicht als ein Manko der Wirklichkeit, sondern gerade als ihr wesentliches Potential verstehen zu lernen, neugierig darauf bleibend, was sich aus dem Geplanten entwickeln wird.³²²

Die auf solcher Einsicht basierende pädagogisch-didaktische Disposition eines selbst noch lernenden Zugangs zum Geschehen und zur Sache ist nicht die Garantie, aber eine wichtige Voraussetzung dafür, dass eine Verständigung über die Sache innerhalb der Situation so stattfinden kann, dass eine Vermittlung gelingt. Erst die Akzeptanz der Differenz, nicht nur kognitiv-rational, sondern auch als spürbare Disposition, einen ›Unterschied in sich auch gegen sich gelten zu lassen‹ ermöglicht die Bildung eines ›Zwischen‹ und in ihm des Spielraumes, der für ein Gelingen dieser Verständigung notwendig ist.

Das Ästhetische selbst kann als die spürbare Qualität eines sich so konstituierenden Negativ-, Handlungs-, Reflexions- und Verständigungsraum verstanden werden und bezeichnet damit immer auch die Gemeinsamkeit eines geistigen

³²² Vgl. hierzu Kapitel VI dieser Arbeit.

Raumes. Das Ästhetische ist so gesehen die vollzogene *Offenheit*, die sich aus der durchlebten Polarität solcher beschriebener Differenzerfahrungen konstituiert. Damit bleibt es aber immer gebunden an den Kontext seiner Konstitution und damit auch an die Situation der beteiligten Personen, nie endgültig zu sichern, aber als Erfahrung einer sich aus der Leere konstituierenden ›Fülle‹ eines gemeinsamen Miteinanders, eine sowohl praktische als auch geistige Orientierung.

R. zur Lippe schreibt: „Die Negativität des Ästhetischen ist darum die Positivität der Beziehungen. ... Im Ästhetischen blühen in der Unterscheidung von ›Ich‹ und ›Nicht-Ich‹, besser von Selbst und Mitwelt, die Beziehungen zwischen beiden Seiten auf. ... Existentiell ist das Ästhetische gebunden an seine Negativität, wie die Negativität im Ästhetischen gebunden ist an die fortgesetzte Existenz. Das Ästhetische hat notwendig ein negatives Moment, nämlich den Spielraum, die Bewegungen, die zur Entfaltung des Spannungsfeldes notwendig sind. Ästhetisches ist damit immer grundsätzlich offen ...“³²³.

So war die in den Situationsbildern beschriebene Leere nicht nur Negativität im Sinne eines *Nichtidentischen*, sondern sie war immer auch Vorbereitung auf etwas Neues, vorher zumindest noch nicht Bewusstes, dem es sich schließlich in der mimetischen Zuwendung anzunähern galt, um einen neuen Sinn entdecken zu können und um in der Verständigung darüber zu einer neuen *Begegnung* im Miteinander zu gelangen. Die Unvorhersehbarkeiten, die diese Öffnungen im Grunde erst konstituierten, konnten aber nur dadurch inhaltlich für das gemeinsame Geschehen fruchtbar werden, indem sie in ein Spannungsfeld zu einer pädagogischen Intentionalität, einem Entschluss, einer gebildeten Vorstellung getreten sind. Dies verweist auf die notwendige pädagogisch-didaktische Verantwortung. Auch aus einer reinen Beliebigkeit heraus kann eine Leere entstehen, die dann aber als Langeweile erlebt wird, weil ihr der Gegenpol einer inneren Gerichtetheit fehlt. Wittgenstein schreibt: „Ich wusste nicht, wie es gehen werde, – aber ich sah ein Bild, und nun wurde ich überzeugt, dass es so gehen werde, wie im Bilde. Das Bild half mir zur Vorhersage. Nicht als ein Experiment – es war nur der Geburtshelfer der Vorhersage. Denn, was immer meine Erfahrungen sind, oder waren, ich muss doch noch die Vorhersage machen. (Die Erfahrungen machen sie nicht für mich).“³²⁴

Immer muss es eine Vorstellung, ein Bild, eine Vision geben, an der sich das verantwortliche erzieherische Handeln orientiert. Dieses Ziel erschöpft sich aber nicht in einer formellen Programmatik, sondern muss von den verantwortlich Handelnden immer wieder neu mit ihren eigenen Erfahrungen und Zugängen erst noch gefüllt werden. Die Wege, diese Ziele zu erreichen sind nicht linearer

³²³ zur Lippe, R., 1987, S. 516

³²⁴ Wittgenstein, L., 1984, S. 241

Natur und deshalb auch nicht in exakt vorauszuberechnende Stufen und Hürden einteilbar, wenn man mit der Wirklichkeit des vorher nie völlig zu antizipierenden Geschehens rechnen will. Von einem wirklich ›offenen‹ Vermittlungsvorgang kann man jedenfalls immer nur so weit sprechen, wie es gelingt, diese Wirklichkeit ins Spiel kommen zu lassen, weder indem man ihren Verlauf einem fertigen Plan vollständig unterwirft, noch dass man ihn einer Beliebigkeit übergibt, sondern indem ein ›Zwischen‹ zugelassen wird. Die Polarität, oder besser die Spannung, die sich aus der Konfrontation dieses Vorstellungsbildes mit der Wirklichkeit des Geschehens ergibt, muss dabei ausgehalten und fruchtbar gemacht werden als Voraussetzung dafür, dass eine neue, dritte und gemeinsame Wirklichkeit als eigene Dimension des Geschehens zum Sprechen kommen kann. Erst wenn dieses, jedem Geschehen innewohnende immer auch Einmalige, zum Ort der gemeinsamen Aufmerksamkeit wird, kann sich ein erfahrungsoffenes hermeneutisches Verstehen entwickeln. Pierre Alferi spricht dann auch von der Erscheinung des Singulären. L. Schwarte kommentiert Alferis Vorstellung: „Vom Singulären ausgehen, heißt, die Kunst nicht als anthropologische Konstante, als Erkenntnisform, oder als Ausdrucksvariante ausgeben, sondern als den Ort, an dem das Einzigartige die Anschauung bildet ...“³²⁵

Die Gestalt, Gadamer würde sagen das Gebilde solcher Einzigartigkeit, aber ist innerhalb von Unterrichtssituationen immer sozial. Sie kann sich aus der Enge dieser im Leibphänomen spürbar werdenden Sozialität nur produktiv befreien, indem sie sich auf ein Drittes richtet. Erst in dieser Gemeinsamkeit eines Gerichtetseins auf ein Drittes, sei es im Denken oder Handeln, kann sich das Ästhetische als der entscheidende produktive Spielraum im Miteinander bewähren. Die ›Spürbarkeit‹ solcher Ermöglichung oder auch Verhinderung sollte aus meinen Erinnerungsbildern nachvollziehbar geworden sein. Diese Vorstellung von einem Gelingen des Vermittlungsvorgangs orientiert sich nicht so sehr daran, der notwendigen Planmäßigkeit des Geschehens zu entsprechen, sondern daran, ob diese Planmäßigkeit in die Einzigartigkeit einer sozialen Gestalt so gewandelt werden kann, dass sie etwas Drittes, Gemeinsames, Neues und Singuläres hervorbringt. Der *Grad* solcher Einzigartigkeit zeigt sich dann wiederum darin, inwieweit es gelingt, wirklich allen Schülerinnen und Schülern eine Partizipation im Sinne einer Teilhabe ihrer Person und eines Verstehens zu ermöglichen.

Dieses spezifische Moment der Teilhabe, oder auch des ›Ins-Spiel-Kommens der Personen‹ aber ist im Wesentlichen der direkten ›Kontrolle‹ entzogen, indem es im Akt des Vollzugs auf die eigene Intersubjektivität zurückgeht und sich dabei ganz auf die Anderen im Sinne einer Verständigung richtet. Es kann gesagt werden, dass die Person sozusagen erst *durch* diese Orientierung auf die Anderen wirklich ins Spiel kommen kann.

³²⁵ Schwarte, L., München 2000, S. 253

IV.7 Der politische Sinn des Ästhetischen in der Gemeinsamkeit des Handelns und Sprechens

Dies führt zu einer entscheidenden, noch offenen Frage, die zu Beginn dieser Arbeit mit Blick auf H. von Hentigs – auf F. Schiller zurückgreifende – Ausführungen zur ›Ästhetischen Erziehung im politischen Zeitalter‹ gestellt wurde³²⁶. Lässt sich in dem Ästhetischen, das hier als ein ›geöffneter Raum intersubjektiver Sinnkonstitution‹ im Unterrichtsgeschehen vorgestellt wurde, ein politischer Sinn entdecken? W. Schulz charakterisierte die politische Dimension ästhetischer Bildung als ›reservatio mentalis‹, das heißt als einen Zustand relativer Distanz zu den Anpassungsanforderungen des Umfeldes, der erst eine Kritik an dem Bestehenden sowie die Antizipation und Imagination von Neuem ermöglichte³²⁷. Ich möchte diesen politischen Sinn des Ästhetischen in einen nochmals erweiterten Sinnzusammenhang stellen, der auf die Möglichkeit eines ›Miteinander‹ verweist, das sich über die ästhetische Dimension des Geschehens konstituiert. Ein solches öffentliches Miteinander der Menschen bezeichnet H. Arendt als einen ›Erscheinungsraum des Politischen‹.

H. Arendt versucht sich in ihrer politischen Philosophie einer ›vita activa‹ dem Menschen im Blick auf die elementaren menschlichen Tätigkeiten der Arbeit, des Herstellens und des Handelns zu nähern. Innerhalb dieser drei Tätigkeiten komme im Handeln und Sprechen zweierlei zum Ausdruck, die Gleichheit und die Verschiedenheit der Menschen. Diese beiden Aspekte seien das grundlegende Faktum menschlicher Pluralität. Die Verschiedenheit der Menschen untereinander aber gehe über ein bloßes Anderssein hinaus und trete im Handeln und Sprechen in seiner Einzigartigkeit in Erscheinung. „Im Menschen wird die Besonderheit, die er mit allem Seienden teilt, und die Verschiedenheit, die er mit allem Lebendigen teilt, zur Einzigartigkeit, und menschliche Pluralität ist eine Vielheit, die die paradoxe Eigenschaft hat, dass jedes ihrer Glieder in seiner Art einzigartig ist. ... Sprechen und Handeln sind die Tätigkeiten, in denen diese Einzigartigkeit sich darstellt. ... sie sind die Modi, in denen sich das Menschsein offenbart.“³²⁸ So erhalte das Handeln und Sprechen seine eigentlich ›Aufschlussgebende Qualität‹ erst dadurch, dass in ihnen die Person in Erscheinung treten könne. Im Unterschied zu den Tätigkeiten des Arbeitens und Herstellens aber sei dabei das Handeln und Sprechen ein immer erneuter Anfang, sich selbst in das bestehende Gewebe menschlicher Bezüge einzumischen und darin seine Einzigartigkeit auszudrücken und zu offenbaren. „Sprechend und handelnd

³²⁶ Vgl. von Hentig, H.: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, sowie Kapitel I dieser Arbeit.

³²⁷ Vgl. hierzu Kapitel II in dieser Arbeit.

³²⁸ Arendt, H.: Vita activa, München/Zürich 1999, S. 214

unterscheiden Menschen sich aktiv voneinander, anstatt lediglich verschieden zu sein; ... Dies aktive ›In-Erscheinung-Treten‹ eines grundsätzlich einzigartigen Wesens, beruht im Unterschied von dem Erscheinen des Menschen in der Welt durch Geburt, auf einer Initiative, die er selbst ergreift, aber nicht, dass es dazu eines besonderen Entschlusses bedürfte; kein Mensch kann des Handelns und Sprechens ganz und gar entraten, und dies wiederum trifft auf keine andere Tätigkeit der *Vita activa* zu.³²⁹ Diese von ihr charakterisierte *Unwillkürlichkeit* des Sprechens und Handelns hänge mit der personalen Identität des Einzelnen zusammen und entziehe sich im Wesentlichen der persönlichen Kontrolle. „Im Unterschied zu dem, was einer ist, im Unterschied zu den Gaben, Talenten, Defekten, die wir besitzen ... ist das eigentlich personale Wer-jemand-jeweilig-ist unserer Kontrolle darum entzogen, weil es sich unwillkürlich in allem mitoffenbart, was wir sagen oder tun. ... Es ist im Gegenteil sehr viel wahrscheinlicher, dass dies Wer, das für die Mitwelt so unmissverständlich und eindeutig sich zeigt, dem Zeigenden selbst gerade und immer verborgen bleibt ...“³³⁰ Dies ›Erscheinen‹ aber, das der Person selbst nicht zugänglich sei, sei für die Anderen die eigentliche ›Aufschluss-gebende Qualität‹.

Auch in Arendts Gedanken lässt sich so das in Anlehnung an R. zur Lippe und H.-G. Gadamer mit dem Mimetischen herausgearbeitete Phänomen der ›Sichtbarkeit‹, als ein ›In-Erscheinung-Treten‹ wiederfinden sowie die hermeneutische Bedeutung einer daraus resultierenden ›Aufschluss-gebenden Qualität‹. Im Blick auf die vorausgegangenen Überlegungen zu einer Bedeutung des mimetischen Lernens im unterrichtspädagogischen Vermittlungsgeschehen, kann man die Frage stellen, ob es sich dann nicht besser erübrige, über das Phänomen zu reflektieren, wenn es sich dabei um eine dem menschlichen Handeln und Sprechen implizite Qualität handele, die sich zudem der ›Kontrolle‹ weitgehend entziehe. Es ist aber so, und das sollten auch die beschriebenen Situationen deutlich gemacht haben, dass gerade diese Qualität einen entscheidenden Einfluss auf das gemeinsame und individuelle Bildungsgeschehen hat, und dass sie sich als *gefährdet* zeigt bei einer zu weitgehenden Instrumentalisierung des Vermittlungsgeschehen, und dem Versuch eines zu direkten pädagogischen-didaktischen ›Zugriffs‹ auf die beteiligten Schülerinnen und Schüler.

Wichtig ist auch deshalb zu beachten, dass H. Arendt nicht wie Chr. Wulf von einer ›Inszenierung‹, sondern gerade ganz anders von einem ›Miteinander‹ und der Notwendigkeit eines Vertrauens der Personen spricht. Erst diese Qualitäten bilden die Basis für die sich im Sprechen und Handeln vollziehende ›Selbstent-hüllung‹ der Person sowie die von ihr charakterisierte ›Aufschluss-gebende Qualität‹, die auf Mittelbarkeit und Verständigung ausgerichtet ist. Sie komme

³²⁹ Arendt, H.: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München/Zürich 1999, S. 214

³³⁰ Arendt, H., 1999, S. 219

„... aber eigentlich nur da ins Spiel, wo Menschen miteinander und weder für- noch gegeneinander sprechen und agieren. So bleibt die ›Teilhabe‹, oder auch ›Enthüllung‹ der Person gebunden an ein solches Miteinander, das der Funktionalisierung und der misstrauenden Grundhaltung gegenüber dem Anderen entsagt. Erst innerhalb einer solchen Orientierung zeige sich ein von der Person des Handelnden und Sprechenden nicht zu trennender, ihr jeweilig nur selbst möglicher eigener Ausdruck.

So konkretisiert sich das, was M. Merleau-Ponty als Leibphänomen in der Wahrnehmung des Anderen charakterisiert bei H. Arendt im Ausdruck einer auf den Anderen gerichteten personalen Einzigartigkeit. Es bestätigt zudem die in den vorausgegangenen Überlegungen entwickelte Vorstellung, dass sich die Gemeinsamkeit des sozialen Geschehens als eigentlich notwendige und sinnvolle Grundlage für das Gelingen des Bildungsvorgangs und des Vermittlungsgeschehens erweist. H. Arendt geht noch einen Schritt weiter wenn sie davon spricht, dass die auf solche Gemeinsamkeit gegründete Qualität des Sprechens und Handelns ein Versagen der Sprache vor dem lebendigen Wesen der Person nach sich ziehe. Dies mache die der Philosophie bekannte Unmöglichkeit aus, das Wesen des Menschen zu definieren. Die Gefahr aber, die damit verbunden sei, das Handeln und Sprechen anderen als den ihnen *selbst* innewohnenden Zwecken zu unterwerfen, ginge mit einer ›Entmachtung des eigenen Lebens‹ einher. Dieser elementare Hinweis der Gefahr einer möglichen Selbstentmachtung erscheint mir auch für die Unterrichtspädagogik entscheidend, weil er vor einer immer tiefer gehenden Instrumentalisierung und Funktionalisierung für andere als den Kindern und Jugendlichen selbst zugute kommende Zwecke warnt. Zudem macht er auf die grundsätzliche Unvorhersehbarkeit der Wirkungen des pädagogischen Handelns aufmerksam und hält dazu an, sie als *prinzipielles* und nicht als ein zu vermeidendes Moment zu verstehen.

Um dies noch deutlicher zu machen, muss hier noch kurz auf H. Arendts elementare und sehr deutliche Unterscheidung der Tätigkeiten des Handelns und Sprechens, von der des Herstellens eingegangen werden. „Ohne diese Eigenschaft, über das *Wer* der Person mit Aufschluss zu geben, wird das Handeln zu einer Leistung, wie andere gegenstandsgebundene Leistungen auch. Es kann dann in der Tat einfach Mittel zum Zweck werden, so wie Herstellen ein Mittel ist, einen Gegenstand hervorzubringen. Dies tritt immer dann hervor, wenn das eigentliche Miteinander zerstört ist oder auch zeitweilig zurücktritt und Menschen nur für- oder gegeneinander stehen und agieren ...“³³¹ Im Gegensatz zum Vorgang des zielgerichteten und planvollen Herstellens, das damit in sich berechenbar vollzogen werden könne, sei dem Handeln immer eine ›Unbestimmbarkeit‹ und eine ›Nicht-voraussehbarkeit‹ zu eigen, weil es auf ein

³³¹ Arendt, H., 1999, S. 221

vorhandenes Gewebe menschlicher Bezüge trifft und man die Wirkungen dieses Handelns niemals mit wirklicher Sicherheit voraussagen könne. Sie schreibt mit dem Blick auf die historische Entwicklung der Demokratie: „Die dem Handeln eigenen Aporien, die Unabsehbarkeit der Konsequenzen, das Nicht-wieder-rückgängig-machen-Können der einmal begonnenen Prozesse und die Unmöglichkeit, für das Entstandene je einen Einzelnen verantwortlich zu machen, sind so elementarer Natur, dass sie die Aufmerksamkeit sehr früh auf sich gezogen haben.“³³² Die Schwierigkeit, mit dieser prinzipiellen Unvorhersehbarkeit, mit dieser jedem Handeln immer auch innewohnenden offenen Disposition leben zu lernen, habe die Menschen deshalb seit jeher in die Versuchung gebracht, die Unkalkulierbarkeit der Macht, die sich im Handeln und Sprechen innerhalb der Gemeinschaft entwickelt, durch die Herrschaft Einzelner zu ersetzen. „Dass die zur Lösung dieser Aporien vorgeschlagenen Versuche im Grunde immer auf das gleiche hinauslaufen, zeigt, wie einfach elementarer Natur die Aporien selbst sind. Allgemein gesprochen handelt es sich nämlich immer darum, das Handeln der Vielen im Miteinander durch eine Tätigkeit zu ersetzen, für die es nur eines Mannes bedarf, der abgesondert von den Störungen durch die anderen, von Anfang bis Ende Herr seines Tuns bleibt. Dieser Versuch, ein Tun im Modus des Herstellens an die Stelle des Handelns zu setzen, zieht sich wie ein roter Faden durch die uralte Geschichte der Polemik gegen die Demokratie, deren Argumente sich desto leichter in Einwände gegen das Politische überhaupt verwandeln lassen, je stichhaltiger und beweiskräftiger sie vorgetragen sind.“³³³ In diesem sich in der Geschichte der Demokratie regelmäßig wiederholenden Versuch einen störungsfreien Zugriff auf das zwischenmenschliche Handeln der Menschen zu gewinnen, aber drücke sich ein grundsätzliches und tiefes Misstrauen gegenüber den Menschen und der menschlichen Natur überhaupt aus. Dem entgegen aber sei die Macht der Vielen, die sich erst über ein Miteinander bilden würde im Unterschied zur Herrschaft Einzelner das eigentliche Merkmal der Demokratie. Erst dort, wo diese Macht im Sprechen und Handeln sichtbar und öffentlich werden könne, die im Rahmen von Pluralität und Demokratie immer nur durch die ›Gemeinsamkeit der Macht Anderer‹ einzugrenzen sei, entstehe ein ›Erscheinungsraum des Politischen‹. Dieser Erscheinungsraum, dessen Wirkung und Bedeutung sie an der griechischen Vorstellung der *Polis* orientiert, sei aber das Gegenbild einer an Zweck-Mittel-Relationen orientierten Verfügung über die Mitmenschen, zu welchem Ziel auch immer. „Er liegt in jeder Ansammlung von Menschen potentiell vor, aber eben nur potentiell; er ist in ihr weder notwendigerweise aktualisiert, noch für immer, oder auch nur für

³³² Arendt, H., 1999, S. 279

³³³ Arendt, H., 1999, S. 279 Arendt ergänzt diese Worte mit dem Hinweis, dass innerhalb dieser Versuche Platons politischer Philosophie eine wegweisende Bedeutung zukomme.

eine bestimmte Zeitspanne gesichert. Der Aufgang und Untergang von Kulturen, dass mächtige Reiche und große Zivilisationen ohne greifbare äußere Veranlassungen verfallen und vergehen können ..., hängt mit dieser Eigentümlichkeit des öffentlichen Bereichs zusammen, der so sehr auf dem handelnden und sprechenden Miteinander der Menschen beruht, dass er selbst unter den scheinbar stabilsten Verhältnissen seinen potentiellen Charakter niemals ganz verliert.³³⁴

Insbesondere die aktuelle bildungspolitische Lage in Deutschland macht diese Worte von H. Arendt zu einer entscheidenden Vorgabe, die „schlechten Noten“, des deutschen Unterrichts³³⁵ nicht im Modus einer ›Herstellbarkeit‹ zu beantworten, sondern statt dessen die Frage nach den Möglichkeiten eines *gemeinsamen Miteinanders* neu zu stellen. Denn nur auf einer solchen wiederzufindenden, oder auch neu zu entdeckenden Basis kann auch der Unterricht dem ihm selbst innewohnenden Zweck gerecht werden. Die Leistungserwartungen, die sich verstärkt auf unsere Kinder und Jugendlichen richten werden, erfordern deshalb, das von H. Arendt gewünschte Vertrauen zunächst als ein Zutrauen in die nachwachsende Generation zu verstehen. Das heißt, Ihnen zu unterstellen, dass sie in der Lage sind, die Verantwortung für ihr eigenes Leben und Lernen auch selbst in die Hand zu nehmen, natürlich mit der dafür notwendigen Leitung und Fürsorge. Jegliche Form der Leistungserwartung und der Überprüfung aber, die sich nur als Kontrolle der Anderen und nicht zugleich als Selbstüberprüfung und Evaluation des Geschehens als Ganzes versteht, läuft Gefahr, zum Ordnungshüter eines zwischenmenschlichen Misstrauens zu werden, das nicht zuletzt die Leistungsbereitschaft und das notwendige Zutrauen in die eigenen Leistungsfähigkeiten schädigen kann.

Die notwendige Basis eines Miteinander aber nivelliert die Erfahrungsunterschiede der Generationen, die größere Weitsicht und die Verantwortung der Lehrenden im Umgang mit den Problemen des Lernens und Lebens natürlich nicht, sondern sie macht sie im Gegenteil erst vermittelbar. Diese Vermittlung kann nicht alleine über eine didaktische Kategorie gelingen, die versucht ›persönliche Bedeutsamkeit‹³³⁶ mit methodischen und didaktischen Mitteln zu erzeugen, sondern muss durch ein Bewusstsein der eigenen Teilhabe im pädagogisch-didaktischen Zugang ergänzt werden. Nur so scheint mir auch die Gefahr eines Machtmissbrauchs, die über ein wissenschaftliches Bewusstsein hinsichtlich der Tiefendimensionen im Bildungsgeschehen immer gegeben ist, zu verhindern. Bezeichnender-, aber auch glücklicherweise haben die Schülerinnen und Schüler meist ein feines Gespür genau für diejenigen Vorgänge, die dazu

³³⁴ Arendt, H., 1999, S. 251–252

³³⁵ Vgl. Baumert, J.; u.a. (Hrsg.): PISA 2000, Zusammenfassung zentraler Befunde, Schülerleistungen im internationalen Vergleich, Berlin 2001

³³⁶ Vgl. Bürmann, J.: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung; Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernens, Bad Heilbrunn 1992

neigen, ihre Person zu instrumentalisieren. Das Zurückhalten der eigenen Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeiten ist mit Blick auf H. Arendts Ausführung *auch* als Prozess einer ›Entmachtung unseres gemeinsamen Lebens‹ zu lesen und verweist auf einen gestörten, zwischenmenschlichen Verständigungsprozess.

Damit sich eine solche pädagogische Zielorientierung in die Wirklichkeit einer gelingenden inhaltlichen und sozialen Verständigung im Sinne eines demokratischen Erziehungsideals wandeln kann, muss das Vermittlungsgeschehen eine ihm jeweils nur eigene, einmalige Wirksamkeit entfalten können. Nur so können auch die ins Ferne weisenden Ziele und sinnvoller Weise einzuübenden Kompetenzen ihren immer auch notwendigen pragmatischen Sinn zurückgewinnen. Erst hierdurch könnte es auch gelingen, den Unterricht aus den Verkrustungen der alltäglichen Routine und den Mustern rein standardisierter Wissens- und Kompetenzvermittlung immer wieder neu zu befreien. Je lebendiger und sinnerfüllter das Vermittlungsgeschehen von den Lernenden und Lehrenden erlebt wird, desto stärker wird es dazu herausfordern, die erfahrenen Qualitäten im Umgang miteinander und im Zugang zur Sache schließlich auch in andere Situationen und gesellschaftliche Zusammenhänge zu übertragen, d.h. einen Transfer zu vollziehen und sie zu einem freien und verantwortungsbewussten Handeln im politischen Sinn ermutigen.

Mit Verweis auf Aristoteles charakterisiert H. Arendt diese existentiell notwendige, einem Geschehen immanente aufschlussgebende und eigene Wirksamkeit so: „Letzten Endes ist es noch die Erfahrung dieser reinen Aktualität, welche hinter dem paradoxen Begriff eines „Selbstzwecks“ sich verbirgt ... Die Wirkung, die sie entfalten, ist nicht eine Folge und ein Endresultat, in dem der Prozess selbst ›erlischt‹, sondern liegt im Vollzug selbst: der Vollzug ist das bewirkte oder das Werk ...“³³⁷

Der Raum des Ästhetischen als ›Erscheinungsraum des Politischen‹ gehört so untrennbar zur Wirklichkeit derjenigen, die ihn ergreifen. Gleichwohl ist der hierfür notwendige *Spielraum* nicht dem *Ernstfall*³³⁸ schulischer Pflichterfüllung entgegensustellen, sondern er ist für die Entwicklung des Lerngeschehens und Bewusstwerdung der Lernerfahrungen ein äußerst entscheidendes Moment und damit notwendiger Teil des *Ernstfalls* selbst.

³³⁷ Arendt, H., 1999, S. 261–262

³³⁸ Das Begriffspaar ›Spielraum und Ernstfall‹ wurde im Kontext der Einführung des Konzepts ästhetischer Erziehung in das schulische Curriculum benutzt. Vgl. von Hentig, H.: Spielraum und Ernstfall: gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung, Stuttgart 1969

IV.8 Bezüge und Differenzen zur schulischen Reformphilosophie John Deweys

Die oben ausgeführten Reflexionen lassen die Schlussfolgerung zu, dass dem Ästhetischen ›als geöffnetem Raum intersubjektiver Sinnkonstitution‹ eine zentrale Bedeutung für Bildungsvorgänge im Unterricht zukommt. Wenn es gelingt, dieses ›Zwischen‹ als Spielraum für die Gestaltung des gemeinsamen Lern- und Vermittlungsgeschehens als Lebenssituation zu ergreifen, können wir zudem mit H. Arendt von einem ›Erscheinungsraum des Politischen‹ sprechen. Wenn man in dieser Weise die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung für ein reformorientiertes Gelingen schulischer Bildungs- und Entwicklungsprozesse vor dem Horizont eines demokratischen Erziehungsideals bestimmt, erscheint es notwendig, nach Ergänzungen, Korrespondenzen und Differenzen zu John Deweys schulischer Reformphilosophie zu fragen.

IV.8.1 Erfahrungsoffenheit und Partizipation als Impulse einer inneren Schulreform

Die Reformpädagogik wurde in Deutschland u.a. wesentlich von Deweys“ Erziehungsphilosophie geprägt³³⁹ und sein Anspruch einer sehr grundsätzlichen demokratischen Partizipation hat direkt oder indirekt auch die Entwicklung spezifischer, an Selbstbestimmung und selbsttätigem Lernen orientierter Unterrichtsprinzipien beeinflusst.³⁴⁰ Das mag darauf zurückzuführen sein, dass sein Werk eine ungewöhnliche Verknüpfung zwischen sehr allgemeinen erziehungs-, erkenntnis- und erfahrungswissenschaftlichen Reflexionsebenen auf der einen Seite und konkreten alltagspraktischen Erfahrungen – an seiner Versuchsschule in Chicago – auf der anderen Seite herstellt. Zudem werden auch die verschiedenen Zwischenebenen der Reflexion, sei es die Unterrichtsplanung und -gestaltung oder die Schulpädagogik reflektierend erfasst. Im folgenden Exkurs sollen diejenigen Reflexionsstränge dieses Vordenkers noch einmal aufgegriffen werden, die in direktem Zusammenhang mit der vorliegenden Forschungsfrage stehen. Inhaltlich entscheidend ist dabei die zentrale Bedeutung, die er dem

³³⁹ Insbesondere der Gründer der Bielefelder Reformschulen Hartmut von Hentig hat sich in vielen Bereichen seiner Pädagogik und seiner Reformvisionen von der Philosophie John Deweys anregen lassen. Ein genauerer Vergleich der Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen H. von Hentig,

J. Dewey und P. Petersen findet sich bei Kleinespel, K.: Schulpädagogik als Experiment. Zur Theorie und Praxis der Universitäts-Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld. Habilitationsschrift, Bielefeld 1996

³⁴⁰ Vgl. hierzu Kapitel I.2 in dieser Arbeit.

Erfahrungsbegriff innerhalb seines Reformkonzepts gegeben hat und die folgenden Ausführungen sollen deutlich machen, dass auch für ihn die *ästhetische Erfahrung* eine wesentliche hermeneutische Schlüsselfunktion hatte. Es wird deshalb darum gehen, die Gemeinsamkeiten, aber auch deutlichen Differenzen in dieser seiner Sichtweise zu dem erarbeiteten theoretischen Modell herauszuarbeiten. Mit dem Blick auf die aktuelle Bildungskrise, die einschneidende Änderungen in Organisation und Gestaltung der schulischen Bildungslandschaft erwarten lässt, soll damit auch ein Beitrag geleistet werden, die demokratischen Argumente zu bündeln und zur Gemeinsamkeit eines Diskurses anzuregen über die notwendigen Differenzierungen und Unterschiede der einzelnen wissenschaftlichen Schulen hinweg.

Der Wandlungsgedanke der vorausgegangenen Überlegungen sowie die Idee eines sich aus solcher Wandlungserfahrung entwickelnden demokratischen Entwicklungsimpulses lässt sich in einer spezifischen Ausprägung auch bei Dewey finden. Dewey verspricht sich, über die Ermöglichung einer elementaren Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an der sozialen Lebenssituation von Schule und Unterricht ein schulreformerisches Entwicklungsprinzip, als eine aus dem Inneren wachsende Reform von Schule zu initiieren. Sein Grundgedanke einer demokratischen Erziehung basiert auf dem Konzept einer schulischen Sozialisation, die als ›embryonic society‹ Partizipation als Prinzip demokratischen Handelns übt, erprobt und realisiert. Er begreift den schulischen Erziehungs- und Vermittlungsprozess dabei nicht ausschließlich als Vorbereitung auf eine später zu erfüllende Aufgabe und die dafür notwendigen Kompetenzen, sondern als die Ermöglichung einer exemplarischen Erfahrung von Partizipation in der Lern- und Lebenssituation der Schule selbst. Diese kann bzw. soll sich im Moment der ›self-realisation‹ im Erfahrungsprozess des gemeinsamen schulischen Handelns verwirklichen und von der schulischen ›embryonic society‹ aus schließlich auch in das gesellschaftliche Leben hineingetragen werden und insofern natürlich auch auf diese vorbereiten. Innerhalb dieser zugleich auf das Individuum als auch auf die Gesellschaft gerichteten Zielvorstellung spielt für ihn die grundsätzliche ›Disposition zu Erfahrungsoffenheit‹ eine zentrale Rolle. H.-J. Apel fasst Deweys Erziehungsvorstellung so zusammen: „Die prinzipielle Offenheit des einzelnen für gegenwärtige und zukünftige Erfahrungsprozesse muss als Ziel des Erziehungsprozesses angesehen werden, der durch Interaktion mit der sozialen Umwelt erfolgt und zur Selbstverwirklichung des Menschen in einer demokratisch organisierten Umwelt führen soll.“³⁴¹ Und in einer entscheidenden Anmerkung betont er: „Hier muss auf Deweys Unterscheidung zwischen ›education as preparation‹ und einer solchen, die demokratisches Verhalten

³⁴¹ Apel, H.-J.: Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft, Düsseldorf 1974, S. 17

ermöglichen soll, hingewiesen werden. Eine sich bloß vorbereitend verstehende Erziehung, der die Vorbereitung auf zukünftig zu bewältigende Aufgaben oberstes Gebot ist, übersieht nach Dewey, dass Bildung nur als Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Problemen gelingen kann; denn nur in ihnen liegt der Reiz zur Auseinandersetzung, der eine kontinuierliche Übung der im Kinde angelegten ›capacities‹ bewirkt. Sie übersieht ferner, dass die Zukunft als ein entfernter Zustand nicht vorherbestimmt werden kann.³⁴²

Diese ›Orientierung an gegenwärtigen Problemen‹ ist bei J. Dewey allerdings, wie K. Kleinespel herausgearbeitet hat, nicht als verkürzt oder vereinfacht gedachtes problemorientiertes didaktisch-methodisches Konzept zu verstehen, sondern als Vorstellung von einer grundsätzlichen *Qualität* der Teilhabe der Lernenden innerhalb und an den Situationen ihrer eigenen schulischen Sozialisation, indem sie die soziale Situiertheit ihres eigenen Seins *rekonstruieren*.³⁴³ Über diese ›Participator-Vorstellung‹ möchte er das grundsätzliche Strukturproblem der herrschenden schulischen Praxis lösen, in der die „... ursprünglichen und wichtigsten Erfahrungen unaufgearbeitet und unreflektiert bleiben ...“³⁴⁴, und damit zugleich einen elementaren Zugang zur gesellschaftlichen Demokratie ermöglichen. K. Kleinespel sieht diese gesellschaftliche Ausrichtung bei Dewey so: „Die Verbindung von Kind und Gesellschaft – als Ausgangs- und Zielpunkt der Erziehung – stellt den Kristallisationspunkt in Deweys Konzeption dar: Das Kind findet „seinen Mittelpunkt wahrhaft in sich selbst, ..., wenn das Individuelle und das Gesellschaftliche in eine *interaktive* Beziehung gebracht werden, wenn also das Kind die historisch gewordene soziale Welt – vernunftgeleitet – im individuellen Aneignungsprozess *rekonstruiert* und zugleich *neu erschafft*.“³⁴⁵ So ginge es innerhalb der schulischen Sozialisation darum, Demokratie als „... eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam mit anderen geteilten Erfahrung ...“³⁴⁶ zu leben. Dieser Aneignungs- und Erprobungsvorgang könne sich nur im *Vollzug* des schulischen Lern- und Vermittlungsgeschehens selbst ereignen und nur mit der vollständigen Partizipation der Lernenden gelingen. Es lassen sich hier aber nicht nur erste Korrespondenzen zwischen diesen von Dewey geforderten Prinzipien der ›Erfahrungsoffenheit‹ und der ›Rekonstruktion‹ zu H.-G. Gadamers hermeneutischer Grundhaltung feststellen, sondern auch in den geisteswissenschaftlichen Wurzeln zeigen sich Verknüpfungen.

³⁴² Apel, H.-J., 1974, Anmerkung S. 176, Nr. 26

³⁴³ Deweys Begriff der Rekonstruktion wird verstärkt in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion aufgegriffen. Vgl. Schreier, H. (Hrsg.): Rekonstruktion der Schule: das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis. Stuttgart, 2001

³⁴⁴ Kleinespel, K., 1996, S. 107

³⁴⁵ Kleinespel, K., 1996, S. 109. Vgl. J. Dewey: Freedom and Culture, New York 1939, S. 130

³⁴⁶ Dewey, J., 1916, zitiert in: Kleinespel, K., 1996, S. 94/95

IV.8.2 Die lebensphilosophischen und idealistischen Einflüsse auf Deweys Konzept der Selbstverwirklichung

In seinen frühen Arbeiten versucht Dewey den mit dieser erfahrungswissenschaftlichen Orientierung verbundenen Aspekt der Partizipation der Person als Ziel einer politischen Bildung im Begriff der ›self-realisation‹ zu fassen. H.J. Apel charakterisiert seine diesbezügliche Vorstellung folgendermaßen: „Selbstverwirklichung kann nicht ›Unterwerfung des Selbst unter ein außerhalb seiner selbst liegendes Gesetz‹ bedeuten; sie muss sich vielmehr im ›aktiven‹ ... Vollzug des Daseins erfüllen ... Selbstverwirklichung bleibt in jeder Situation, in der sich das Individuum erlebt und in der es handelt, Aufgabe; die vorhandene konkrete Aktivität drängt darauf, sich zu erproben und dadurch zur Selbstverwirklichung beizutragen. Daher bedeutet jede Lebenssituation eine Herausforderung für moralisches Handeln; denn die Verwirklichung dieser noch nicht realisierten Bedürfnisse stellt immer eine besondere Aufgabe dar...³⁴⁷ Diese hier aufgeführte ›Bedürfnisorientierung‹ in Deweys Konzept der ›self-realisation‹ ist jedoch nicht als ein einseitiger Subjektivismus im Sinne einer ›rein individuellen Interessesgeleitetheit‹ zu verstehen, so wie Apel es kritisiert, wenn er schreibt: „So werden Selbstverwirklichung und Glückseligkeit als moralisches Ziel bei Dewey in die individuelle Zuständigkeit verwiesen, in dem Glauben damit für alle verbindlich definiert zu sein.“³⁴⁸ Das, was hier als individualistische Ausrichtung kritisiert wird, muss im Blick auf Deweys Orientierung an Hegel und Dilthey vielmehr als ein lebensphilosophisches, dem menschlichen Handeln selbst innewohnendes Tätigkeitsprinzip (›do‹) verstanden werden, das nicht nur die Herausforderungen der Lebenssituation rein instrumentell zu bewältigen hat, sondern darin zugleich zu einem Ausdruck finden müsse. B. Götz charakterisiert den subjektiven Anteil sowie das Problem des Bewusstseins in der Konstitution der Erfahrung bei Dewey: „Einmal ... geht in jede Erfahrung notwendig das subjektive Moment der Erfahrung mit ein. Aber diese subjektive Dimension der Erfahrung, die der englische Empirismus so stark betonte, bedeutet gerade nicht ein Erfahren des eigenen Bewusstseins, sondern im Sinne Hegels eine *organische Immanenz* des Subjekts in der Erfahrung der qualitativen Welt.“³⁴⁹ Deweys Kritik an den primär vernunftgesteuerten Imperativen Kants kann deshalb sinnvoller Weise nur mit seiner Orientierung an dem Hegelschen Gedanken der

³⁴⁷ Apel, H.-J., 1974, S. 32. Dewey spricht in diesem Zusammenhang von ›our moral goal‹; Self-Realisation as a Moral Ideal, in: The Philosophical Review, Vol. II, NO. 6, 1893, S. 654

³⁴⁸ Apel, H.-J., 1974, S. 35

³⁴⁹ Götz, B.: John Deweys Philosophie der Erfahrung, Stuttgart 1970, S. 27. (Hervorhebung durch die Verfasserin)

›Triebentwicklung‹ verstanden werden³⁵⁰, in der jeglichem Anfang zu neuer Erfahrung und damit auch zu neuer Erkenntnis ein ›spürbarer Mangel‹³⁵¹ vorausgeht. Die durch diesen Mangel hervorgerufene Disharmonie gilt es für ihn handelnd zu überwinden und darin eine neue Balance zu finden. „Jedes Bedürfnis, z.B. das Verlangen nach frischer Luft oder nach Nahrung, deutet einen Mangel an, der aus einer zumindest vorübergehenden unzureichenden Angleichung an die Umwelt besteht. Es ist aber auch ebenso ein Fordern, ein Eingreifen in diese Umgebung, damit der Mangel ausgeglichen, eine Neuanpassung vollzogen und ein zumindest zeitweiliges Gleichgewicht hergestellt wird ... Leben entwickelt sich, wenn seine zeitweilige Disharmonie ein Übergang ist zwischen den inneren Antriebskräften des Organismus und dessen äußeren Lebensbedingungen.“³⁵² Dass er sich unter einer solchen ›Neuanpassung‹ nicht nur eine Angleichung an die Bedingungen der Umgebung vorstellt, wird vor allem in seinem späten Werk deutlich, und das eben angeführte Zitat kann verständlich machen, wie Deweys Philosophie im Sinne einer rein instrumentellen und rationalen Struktur interpretiert werden kann. Wichtig für den hier begonnenen Gedankengang ist, dass Dewey, vergleichbar mit zur Lippe, den ›organischen Impuls‹, des Hegel'schen Entwicklungsgedankens aufgreift, und ihm ebenfalls nicht im Sinne eines Absolutismus der geistigen Vervollkommenheit folgt, indem er, wie B. Götz es charakterisiert, „... Hegels Einsichten aus der künstlichen Sprache seines Systems in die wissenschaftliche Sprache der Biologie und Psychologie transportiert.“³⁵³ Seine damit einhergehende Vorstellung eine biologisch-psychologische Integration innerhalb der Erfahrung zu ermöglichen, ist wesentliches Anliegen innerhalb seiner Reformphilosophie. Darüber hinaus und darin begreift er die sich innerhalb der Erfahrung vollziehende Entwicklung des Einzelnen auch sozial, indem er sie eingebettet weiß in den Prozess der Interaktion und versucht, dieses Bewusstsein für den Erziehungsvorgang zu nutzen. R. Lehmann-Rommel fasst Deweys interaktives Erzie-

³⁵⁰ Vgl.: Götz, B., 1970. Siehe hierzu insbesondere die Einordnung in die Philosophiegeschichte im ersten Kapitel. Hier charakterisiert er u.a. Deweys ›Entwicklungsgedanken‹ als Umsetzung Hegel'scher und James'scher Ideen, im Unterschied zu behavioristisch orientierten Lernvorstellungen: „Gegenüber der Konzeption der Erfahrung als einer Serie von isolierten Reaktionen, die sich selbst wieder zusammensetzen aus mechanischen Verbindungen diskreter Elemente, wie sinnlicher Reiz, psychische Verarbeitung und motorische Antwort, setzt Dewey hier an der organischen Kontinuität des Verhaltens an. Demnach sind die Dualismen von Subjekt und Objekt, Stimulus und Response nur zu überbrücken, wenn der Reflexbogen als organische, zirkelhafte Entwicklung verstanden wird, in der zeitweilige Störungen der Verknüpfung senso-motorischer Gewohnheiten umgestaltet werden in neue Einheiten des Verhaltens und in der Reiz und Reaktion, Subjekt und Objekt Funktionen sind in der Wiederherstellung der Gewohnheit.“ (S. 27/28)

³⁵¹ Der Begriff des ›spürbaren Mangels‹ findet sich in: Hegel, G. W. F.: Jenenser Realphilosophie I. Die Vorlesungen von 1803/04, Leipzig 1932

³⁵² Dewey, J., 1980, S. 21/22

³⁵³ Götz, B., 1970, S. 26

hungsverständnis folgendermaßen zusammen: „Die Qualität der pädagogischen Interaktion ist für Dewey ein wesentliches Erziehungsinstrument in der Schule: Institutionelles und gemeinschaftliches Leben determinieren maßgeblich Prozesse und damit bei Dewey auch Ergebnisse des Lernens.“³⁵⁴ Zudem sieht Dewey die individuelle Entwicklung nicht nur in einem dialektischen Entwicklungsverhältnis zur Gesellschaft, sondern zugleich gegründet auf einem sozialen Bewusstsein, das er nicht als Identität, sondern als einen *allgemeinen Vorgang* charakterisiert. Bereits in seinem pädagogischen Credo von 1897 schreibt er: „Ich glaube, dass Erziehung stets nur durch die Teilhabe des einzelnen am sozialen Bewusstsein der Menschheit vor sich geht. Dieser Prozess beginnt unbewusst fast schon bei der Geburt und formt andauernd die Kraft des einzelnen Menschen, füllt sein Bewusstsein, prägt sein Verhalten, übt seine Vorstellungen und weckt seine Gefühle ... Auch die formalste und abstrakteste Erziehung der Welt kann diesen allgemeinen Vorgang nicht außer acht lassen. Sie kann ihn nur organisieren oder ihn in eine bestimmte Richtung lenken. ... Ich glaube, dass die einzig wahre Erziehung dann geschieht, wenn die Kraft des Kindes durch die Anforderungen der Situation des Zusammenlebens herausgefordert wird, in der es selbst steckt.“³⁵⁵ So gründet sich in seinen Vorstellungen der dem Selbst innewohnende Impuls des ›do‹³⁵⁶ einerseits in den Herausforderungen einer *sozialen Handlungssituation als Lebenssituation*, andererseits liegt im *Ausdruck des Selbst* innerhalb dieser Situationen das qualitative Moment der ›self-realisation‹. Er beschreibt das „optimale Maß“ solcher Selbstverwirklichung so: „Das Selbst in höchster und vollkommenster Tätigkeit zu erleben, die zu dieser Zeit möglich ist, und die Handlung im Bewusstsein mit der vollständigen Identifizierung von Selbst und Tun zu vollziehen – was, so wie ich es verstehe, bedeutet, mit vollständigem Interesse – das ist Moralität und ihre Realisation.“³⁵⁷ Diese ›vollständige Identifizierung‹ sei innerhalb jeglicher Erfahrung möglich. Dieser Vorgang könne einem aber nicht mit dem Blick auf ein spezifisches Vermögen verständlich werden, sondern nur im Blick auf eine bestimmte *Qualität* der Erfahrung, die sich für ihn exemplarisch innerhalb der *ästhetischen Erfahrung* verwirklicht.

³⁵⁴ Lehmann-Rommel, R.: Deweys Aufhebung der dualistischen Denkform. Konsequenzen für den Umgang mit Zielen in der Pädagogik, in: Schreier, H.: *Rekonstruktion der Schule*, Stuttgart 2001, S. 154/155

³⁵⁵ Dewey, J.: *Mein pädagogisches Credo* (1897); Übersetzung ins Deutsche: Helmut Schreier aus: *The Early Works*, zuerst publiziert in: „*School Journal*“ LIV (January 1897), 77–80. In: Schreier, H.: *Rekonstruktion der Schule*, Stuttgart 2001, S. 9

³⁵⁶ Dieses dem Selbst innewohnende Prinzip das ›do‹ muss bei ihm allerdings immer in der polaren Ergänzung zum passiven Prinzip des ›undergo‹, als Erleiden verstanden werden.

³⁵⁷ Dewey, J.: *Self-Realisation*, S. 662, zitiert in: Apel, H.-J., 1974, S. 34

IV.8.3 Der hermeneutische Sinn der ästhetischen Erfahrung bei J. Dewey

Deweys Vorstellungen darüber, was sich innerhalb der Erfahrung vollzieht, werden am deutlichsten in seinem spät verfassten Werk „Art as Experience“, beschrieben. Der Versuch, die Erfahrung von der ästhetischen Erfahrung her zu erschließen und zu verstehen, entspricht dabei der entscheidenden Bedeutung, die er dem Moment der Partizipation der Person im Sinne einer möglichst vollständigen Identifizierung im Moment der ›self-realisation‹ beimisst.

Ein eingehender Vergleich seiner Ausführungen zur ästhetischen Erfahrung mit den oben herausgearbeiteten Vorstellungen innerhalb einer existenzphilosophischen Orientierung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wäre allerdings eine entscheidende Herausforderung innerhalb erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung.³⁵⁸ Im Weiteren will ich seine Vorstellungen soweit aufgreifen, wie es mir für eine produktive Verknüpfung der bildungswissenschaftlichen Diskurse vor dem Hintergrund der hier aufgeworfenen Fragestellung notwendig erscheint.

Deweys Bemühen, den Erfahrungsbegriff noch einmal neu, von der ästhetischen Erfahrung her zu fassen, zielt einerseits gegen eine Ausgrenzung des ›Künstlerischen‹ und des ›Kunstverstehens‹ aus den Bereichen alltäglicher Lebenserfahrung, andererseits darauf, über die ästhetische Erfahrung als Modell der Erfahrung überhaupt, einen kritischen Blick auf die Alltagserfahrung zu gewinnen, um sie als eine qualitative Orientierung zu nutzen. Damit wendet er sich zugleich gegen die historisch entwickelte Ausgrenzung derjenigen ästhetischen Theorien, die die Kunst als einen von den übrigen Lebensbereichen zu trennenden Erfahrungsbereich behandeln und kritisiert eine diesen zugrunde liegende positivistische Sicht. „Ich will deutlich machen, dass sich Theorien, die die Kunst und ihre Bewertungsmaßstäbe in einen von den übrigen Erfahrungsformen getrennten Sonderbereich verlegen, nicht aus der Sache ergeben, sondern aufgrund von genau bestimmbar äußeren Verhältnissen entstehen. Sie sind in Institutionen und Lebensgewohnheiten verankert, und ihre Wirkung ist deshalb so nachhaltig, weil sie unbewusst bleibt. Folglich nimmt der Theoretiker an, diese Theorien lägen in der Natur der Sache.“³⁵⁹ Diese ausgrenzende Haltung gegenüber der Kunst beschränke sich jedoch nicht auf die Werke der Kunst, sondern stehe im Zusammenhang mit der Wirkung spezifischer historischer Kräfte, die eine Integration der Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen zunehmend verhindern. „Die Faktoren, die die Kunst glorifizieren, indem sie sie auf

³⁵⁸ Vgl. Götz, B., 1970 sowie *besonders* die aktuellere Arbeit von K. Hammermeister, in der u.a. ein Vergleich des amerikanischen Pragmatismus mit der hermeneutischen Philosophie H.-G. Gadamer geleistet wird. In: Hammermeister, K.: H.-G. Gadamer, München 1999

³⁵⁹ Dewey, J.: Kunst als Erfahrung, Frankfurt a. M., 1980, S. 17

einen entrückten Sockel stellten, kamen nicht aus dem Bereich der Kunst, noch ist ihr Einfluss auf die Künste beschränkt. Das ‚Geistige,‘ und ‚Ideelle,‘ ist für viele mit der Aura eines Gemisches aus Ehrfurcht und Unwirklichkeit umgeben, während im Gegensatz dazu ›Materie‹ zum Inbegriff der Verachtung geworden ist – zu etwas, das man wegdiskutieren, oder für das man sich entschuldigen muss. Dabei sind dieselben Kräfte am Werk, die auch Religion und Kunst aus dem Bereich des gewöhnlichen und gemeinschaftlichen Lebens entfernt haben. Diese Kräfte haben, historisch gesehen, so viele Verschiebungen und Spaltungen im modernen Leben hervorgebracht, dass sich die Kunst ihrem Einfluss nicht entziehen konnte.³⁶⁰ Diese Trennung von anderen Erfahrungsbereichen sowie der alltäglichen Erfahrung habe zu einer Spiritualisierung der Kunsterfahrung geführt. „Nach meiner Auffassung besteht bei den herrschenden Kunsttheorien die Schwierigkeit, dass sie von einer vorgefassten Abgrenzung, oder von einer Konzeption ausgehen, die die Kunst ›spiritualisiert‹, ohne ihre Verbindungen mit den Objekten der konkreten Erfahrung zu berücksichtigen. Doch die Alternative zu einer solchen Spiritualisierung ist nicht eine Minderbewertung und philiströse Materialisierung der Kunstwerke, sondern eine *Konzeption, die aufzeigt, wie diese Werke die Eigenschaften der gewöhnlichen Erfahrung ins Geistige erheben.*“³⁶¹ Damit gibt er der ästhetischen Erfahrung eine *Schlüsselfunktion* für das Verstehen menschlicher Erfahrung überhaupt und so zugleich eine *zentrale hermeneutische Bedeutung*.

Um zu einem Verständnis des Künstlerischen und der ästhetischen Erfahrung zu gelangen, sei es jedoch notwendig, einen Umweg zu gehen. Denn, „... man muss auf das Gewöhnliche und den Alltag des Lebens zurückgehen, um die ästhetischen Eigenschaften zu entdecken, die solcher Art von Erfahrung innewohnen.“³⁶² So lassen sich auch bei Dewey im Vergleich mit der Philosophie H.-G. Gadamers die Aspekte der Rekonstruktion und Integration wiederfinden.

Damit dies gelingt fordert Dewey, das Ästhetische als harmonische und bedeutungsvolle Momente in den kleinsten und scheinbar geringfügigen Situationen des alltäglichen Lebens³⁶³ zu entdecken, was wir im Blick auf die aktuelle qualitative empirische Forschung auch einen mikroanalytischen Blick nennen könnten. Den spezifisch hermeneutischen Charakter der ästhetischen Erfahrung bestimmt Dewey allerdings dabei nicht wie H.G. Gadamer über ein Moment des ›Sichtbarwerdens‹ und der damit einhergehenden ›Anschauung‹, sondern über spezifische, von ihm charakterisierte emotionale Aspekte wie Einheitlichkeit, Reinheit, Harmonie ... „Denn die ästhetische Erfahrung ist Erfahrung in ihrer

³⁶⁰ Dewey, J., 1980, S. 12–13

³⁶¹ Dewey, J., 1980, S. 18 (Hervorhebung durch die Verfasserin)

³⁶² Dewey, J., 1980, S. 18

³⁶³ Vgl.: Götz, B., 1970, S. 189

Einheit. ... Wir könnten sagen, dass ästhetische Erfahrung reine Erfahrung ist. Denn es ist Erfahrung, die befreit ist von den Kräften, die ihre Entwicklung als Erfahrung verhindern oder verwirren; ... Zur ästhetischen Erfahrung muss deshalb der Philosoph gehen, um zu verstehen, was Erfahrung ist.³⁶⁴ Über diese qualitativen Zuschreibungen realisiert sich für ihn die entscheidende psychisch-geistig-integrative Funktion, die sich gerade nicht im ausgrenzenden Rahmen eines spezifischen Vermögens charakterisieren lasse. Besonders darin drückt sich seine explizite Abgrenzung gegenüber Kant aus, die er so charakterisiert: „Kant war bekanntlich *Meister* darin, zunächst Unterscheidungen zu treffen und sie dann zu Kriterien einer Klassifizierung der Vermögen zu erheben. Die Auswirkung auf die daran anknüpfende Theorie bestand darin, dass man der Trennung der ästhetischen Erfahrung von anderen Erfahrungsweisen eine angeblich wissenschaftliche Grundlage in der Konstitution menschlicher Natur gab. Kant hatte das Wissen einem Bereich unserer Natur zugeschrieben, d.h. dem Verstandesvermögen, welches in Verbindung mit Sinnesvorstellungen arbeitet. Er hatte das gewöhnliche Verhalten klugerweise dem Begehrungsvermögen zugeschrieben, welches an dem Objekt Gefallen findet, und das moralische Verhalten der reinen Vernunft, die als Forderung auf den reinen Willen wirkt. Nachdem er über das Wahre und Gute verfügt, bleibt nur noch für das Schöne eine Nische zu finden, also für den noch übrigen Begriff in der klassischen Trias. Reines Gefühl blieb übrig, *rein* in dem Sinn von isoliert und in sich verschlossen; ein Gefühl, das frei von jeglichem Makel des Begehrens; ein Gefühl, das streng geurteilt nicht empirisch ist. Dies Vermögen wird in der Kontemplation ausgeübt, und das genuin ästhetische Moment, das solche Kontemplation begleitet, ist das Vergnügen. Damit wurde die psychologische Straße geöffnet, die in den Elfenbeinturm der Schönheit führt, fernab jeden Wunsches, jeder Handlung und Gemütsbewegung ...“³⁶⁵ Dem völlig konträr versucht Dewey ästhetische Erfahrung gerade als diejenige Lebenserfahrung zu charakterisieren, in der all die verschiedenen Vermögen zu einer Einheit in der Erfahrung zusammenwirken. „Es ist unmöglich, in einer vitalen Erfahrung das Praktische, das Emotionale und Intellektuelle voneinander zu trennen. ... Die emotionale Phase bindet die Teile in ein einziges Ganzes zusammen; ‚intellektuell,‘ bedeutet einfach die Tatsache, dass die Erfahrung Bedeutung hat; ‚praktisch,‘ zeigt an, dass der Organismus mit Ereignissen und Objekten interagiert, die ihn umgeben.“³⁶⁶ B. Götz arbeitet in seiner Analyse von Deweys Erfahrungsbegriff u.a. dessen Orientierung an Dilthey heraus. „In ausdrücklicher Analogie zu Dilthey, der bekanntlich in seiner späteren Durchführung die Lehre von der Entwicklung der

³⁶⁴ Dewey, J.: *Art as experience*, New York 1958, S. 274. Zitiert in: Götz, B., 1970, S. 189

³⁶⁵ Dewey, J., 1980, S. 296

³⁶⁶ Dewey, J., 1958, S.55. Zitiert in: Götz, B., 1970. S. 208–209

spezifischen Lebensfunktionen aus der Vorrangigkeit der Gefühlslage mit dem Erlebnisbegriff fasste, versuchen wir die ästhetische Erfahrung als die kleinste, von einer Bedeutung zusammengehaltene Einheit im übergreifenden Erfahrungsprozess zu sehen.³⁶⁷ So fasst Dewey ästhetische Erfahrung als *in sich qualitativ*, indem sie von einer charakteristischen, in Erinnerung bleibenden Emotion zusammengehalten und getragen wird und damit“ ... eine Erfahrung zu Vollständigkeit und Einheit abrundet ...“³⁶⁸

Entscheidend ist mit Blick auf die Verknüpfung des vorausgegangenen existenzphilosophisch orientierten Hintergrunds, dass sich auch bei Dewey über diese emotionale Eigenschaft hinaus, ästhetische Erfahrung durch ein spezifisches Moment der *Wandlung* innerhalb des Erfahrungsvorgangs auszeichnet. Solcher Wandlung geht dabei auch eine *Störung, eine Disharmonie, eine Unruhe*, bzw. *ein Widerstand* voraus. Auch hier lässt sich vermuten, dass die Aufmerksamkeit für diesen Aspekt von Hegels frühem Begriff der ›Hemmung‹ ausgegangen ist³⁶⁹. Dewey schreibt: „Das Leben setzt sich aus Phasen zusammen, in denen der Gleichschritt von Organismus und Umwelt abwechselnd gestört und danach, sei es aus eigenem Antrieb, sei es durch einen glücklichen Umstand wieder hergestellt wird. Und in einem wachsenden Leben ist Wiederherstellung niemals bloße Rückkehr zu einem früheren Zustand; denn indem es die Phase der gestörten Einheit und des Widerstands erfolgreich hinter sich gebracht hat, ist er reicher geworden. ... Hebt die vorübergehende Entfremdung seine Tätigkeit nicht auf eine höhere Stufe, so ist sein Leben lediglich ein Fortbestehen. Leben entwickelt sich, wenn seine zeitweilige Disharmonie ein Übergang ist zwischen den inneren Antriebskräften des Organismus und dessen äußeren Lebensbedingungen.“³⁷⁰ Dass auch für Dewey diese Störungen konstitutiv sind, um das entscheidende Moment der Teilhabe innerhalb der Erfahrung erst zu ermöglichen, aus dem allein schließlich auch die ›self-realisation‹ im Sinne des ›Selbst-ausdrucks‹ resultiert, lässt sich aus folgender Aussage schließen. „Aus einem Antrieb kann allein dann Ausdruck werden, wenn er Erschütterungen und Unruhen ausgesetzt wird. Wenn es kein Zusammen-Drücken gibt, so gibt es kein Aus-Drücken. Unruhe kennzeichnet den Ort, an dem der innere Antrieb und der Kontakt mit der Umwelt zusammentreffen und eine Gärung in Gang setzen. ... Es muss etwas auf dem Spiele stehen, etwas Ungewisses ... Durch etwas Abgesichertes wird

³⁶⁷ Götz, B., 1970, S. 189

³⁶⁸ Dewey, J., 1980, S. 54

³⁶⁹ Vgl. Hegel, G. W. F.: Jenenser Realphilosophie I. Die Vorlesungen von 1803/04, Leipzig 1932, sowie zur Lippe, R.: Arbeit, Werkzeug, List. In: Bürgerliche Subjektivität: Autonomie als Selbsterstörung, Frankfurt a. M. 1975

³⁷⁰ Dewey, J., 1980, S. 21–22

unser Gefühl nicht erregt ...³⁷¹ Entwicklung und Wachstum (growth) sind für ihn nicht vorstellbar ohne Störungen und Widerstände, die sich innerhalb der Interaktion des Organismus mit der Lebenswelt ergeben und die zu einer gestalterischen Veränderung dieser Welt herausfordern. Die Art und Qualität des Umgangs mit diesen Hemmungen entscheidet darüber, ob ein Erlebnis zu einer Erfahrung verarbeitet wird und ob sich innerhalb dieser Erfahrung, die der ästhetischen Erfahrung eigentümliche Wandlung, vollzieht.

Wie aber kommt es in Deweys Vorstellungen zu dieser „... Umwandlung von Widerständen und Spannungen, von an sich zur Zerstreuung verleitender Erregungen, in eine Bewegung, die auf einen umfassenden erfüllten Abschluss zielt.“³⁷²? Er betont eher die Kontinuität im Erfahrungsprozess, nicht so sehr die Brüche, auch wenn er sie sieht. Er spricht wohl deshalb auch nicht explizit von einer Leere und einem nicht-identischen Raum, der oben als Erfahrung einer ›geöffneten Offenheit‹ beschrieben wurde. Er spricht aber entgegen der betonten Zielorientierung in seinen frühen Werken im Sinne einer nur instrumentellen und rationalen inneren ›Re-adjustierung‹ in seinem Spätwerk durchaus auch von einer zeitlichen Kluft, die in den Momenten der Wandlung den *imaginativen* Aspekt der ästhetischen Erfahrung charakterisiere. Ohne diese Vorstellung von einer Kluft, ist im Prinzip aber nicht die Rekonstruktion, die sich in der Erfahrung vollzieht, und damit auch nicht der Grundgedanke seines schulischen Reformkonzepts wirklich angemessen zu verstehen. Er schreibt: „Es herrscht immer eine Kluft zwischen dem Hier und Jetzt unmittelbarer Interaktion und den vergangenen Interaktionen, deren Ergebnisse die Bedeutungen konstituieren, mit denen wir das, was sich jetzt ereignet, begreifen. Wegen dieser Kluft enthält jede bewusste Perzeption ein Risiko; sie ist ein Wagnis ins Unbekannte, denn da sie die Gegenwart der Vergangenheit angleicht, bringt sie eine Rekonstruktion der Vergangenheit mit sich.“³⁷³ Im Weiteren lässt sich zudem eine Korrespondenz zwischen dem von ihm als ›undergo‹ bezeichneten Moment der Erfahrung mit dem herstellen, was oben als ein *Zurücktreten* im Sinne einer hermeneutischen Erschließung charakterisiert wurde. Dies lässt darauf schließen, dass auch Dewey einen intentionalen Zugriff auf die zentralen Momente der geistigen Wandlung nicht gegeben sah. „Der unbewusste Schatz von Bedeutungen, der in unserem Verhalten gespeichert ist, lässt sich nicht freisetzen, wenn wir praktisch und geistig angespannt sind. Denn der größere Teil dieses Vorrats wird dann zurückgehalten, weil die Erfordernisse eines besonderen Problems und einer besonderen Absicht alles mit Ausnahme der direkt relevanten Elemente

³⁷¹ Dewey, J., 1980, S. 81 (Vielleicht klingt diese Analogie von Zusammen-Drücken und Aus-Drücken im Englischen mit ›compression‹ und ›expression‹ etwas weniger angespannt.)

³⁷² Dewey, J., 1980, S. 70

³⁷³ Dewey, J., 1980, S. 319

hemmen. Bilder und Vorstellungen gelangen nicht mit gezielter Absicht zu uns, sondern als Blitze, und Blitze sind intensiv und erhellend, sie entflammen uns, wenn wir frei sind von speziellen Voreingenommenheiten.³⁷⁴ Als Disposition entgegen einer ›gezielten Absicht‹ spricht er nicht von einer ›Leere‹, sondern von einer Art ›träumerischem Zustand‹ über den sich der ›imaginative Charakter ästhetischer Erfahrung‹ erfüllen könne. „Das Charakteristische des Traums und der Träumerei ist die Abwesenheit der Kontrolle durch die Absicht. Bilder und Ideen folgen nach ihrem eigenen süßen Willen aufeinander und das Angenehme dieser Abfolge für das Gefühl ist die einzige Kontrolle, die ausgeübt wird.“³⁷⁵ Und beim aufmerksamen Weiterlesen deutet sich auch bei ihm mit dem, was er ›Zusammenhang‹ nennt, die Aufmerksamkeit für ein ›Zwischen‹ an, das sich aber noch innerhalb der Polaritäten der je spezifisch subjektiven Absichten bewegt. „Die Bedeutung der Absicht als kontrollierender Faktor bei der Hervorbringung wie beim Verständnis wird oft verkannt, weil die Absicht mit dem frommen Wunsch identifiziert wird mit dem, was manchmal ein Motiv genannt wird. Eine Absicht existiert nur innerhalb des jeweiligen Zusammenhangs ... Das *Objekt*, der ausgedrückte Stoff, ist nicht bloß die vollendete Absicht, sondern es ist als *Objekt* von Anfang an die Absicht. ... Zugleich impliziert Absicht in der organischsten Weise ein individuelles Subjekt. In den Absichten, die es hegt und ausführt, enthüllt und verwirklicht ein Individuum am vollständigsten sein innerstes Selbst.“³⁷⁶ Er bleibt dabei allerdings, wie sich hier zeigt, in seinem Reflexionshorizont innerhalb eines biologisch-psychologischen Modells und integriert seine Vorstellungen von ästhetischer Erfahrung noch nicht in ein Bewusstsein der Intersubjektivität.

Hier zeigt sich darüber hinaus auch ein Ansatz zu einer Tiefendimension innerhalb seiner Philosophie, der sich jedoch in den weitergehenden Rezensionen und praktischen Konzeptionen, die auf seine Philosophie zurückgreifen, nicht durchsetzen konnte. In der Rezension über F. Bohnsacks Analyse zu Deweys' Erziehungsphilosophie weist W. Klafki explizit darauf hin, „... dass die tiefenpsychologische Dimension im engeren Sinn bei Dewey fehlt ...“³⁷⁷ Dennoch kann seine lebensphilosophische Grundorientierung vor dem Hintergrund seiner Philosophie der ästhetischen Erfahrung nicht übersehen werden. So wird seine Sicht

³⁷⁴ Dewey, J., 1980, S. 323

³⁷⁵ Dewey, J., 1980, S. 323

³⁷⁶ Dewey, J., 1980, S. 324

³⁷⁷ W. Klafki fährt fort: „... z.B. die psychoanalytische Problematisierung der Schüler-Lehrerrolle; andererseits tritt in den Blick, wie sein relativ triebnahes und triebfreundliches Konzept des „Moralischen“ und der situationsoffene Charakter seiner sittlichen Erziehung den Interessen der Schüler einen verhältnismäßig weiten Entfaltungsraum öffnete ...“ Klafki, W.: Die Aktualität der Pädagogik John Deweys, Z. f. Päd. 1978, S. 785. Vgl. Bohnsack, F.: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule, Ravensburg 1976

eines dialektischen Entwicklungsverhältnisses zwischen innerer und äußerer Natur ergänzt durch die Vorstellung einer dem Leben und der Lebenserfahrung selbst innewohnenden Polarität, den Prinzipien der Tätigkeit (do) und des Erleidens (undergo). Erst das Zusammenspiel dieser beiden Prinzipien bewirke die immer wieder erneute Ermöglichung und Wiederherstellung einer dem Leben selbst immanenten Harmonie. „Was jedoch zu aller Zeit der Verwirrung und des Konflikts bestehen bleibt, ist die tiefinnere Ahnung einer zugrundeliegenden Harmonie, die sich an das Leben heftet wie das Gefühl auf Fels gegründet zu sein.“³⁷⁸

Sein Erziehungsziel der *Erfahrungsoffenheit* übergibt die Schülerinnen und Schüler damit nicht der Beliebigkeit „aller erdenklich möglichen Erfahrungen,“, sondern orientiert die Auswahl dieser Erfahrungsangebote an der Möglichkeit, an einem wirklichen, nicht nur an einem inszenierten Geschehen zu partizipieren. Denn nur aus solch wirklicher Erfahrung kann sich im besten Fall auch eine Wandlung im Moment ›ästhetischer Erfahrung‹ vollziehen, die nicht nur, wie er schreibt, ›die Erfahrung ins Geistige erhebt‹, sondern erst damit auch Wachstum (›growth‹), eine Veränderung des Handelns (›habits‹) und eine Verbesserung der schulischen und gesellschaftlichen Verhältnisse ermöglicht.

Das von Dewey herausgearbeitete Prinzip der Störung, Wandlung und Wiederherstellung einer inneren Balance oder Harmonie als Schlüsselmoment im Erfahrungsprozess ist inzwischen auch in der qualitativen empirischen Bildungsforschung zu einer wichtigen Orientierung für die Beschreibung und Interpretation von Bildungsbiographien geworden. So werden in der neueren Rezeption von Dewey nicht mehr nur seine Hinweise aufgegriffen, die auf konkrete reformorientierte Gestaltungsprinzipien von Schule und Unterricht verweisen, sondern vielmehr seine handlungs- und erkenntnistheoretischen Gedankengänge, die eine Vorstellung von Bildungsprozessen nahe legen, in denen die ›Kategorie der Wandlung‹ eine zentrale Rolle spielt. Insbesondere die Studien von F. Schütze verweisen auf biographische Entwicklungsaspekte einer ›Kreativitätsentfaltung des Bildungsprozesses‹³⁷⁹, die in zentralen Aspekten auf die von Dewey entwickelte Vorstellung von ästhetischer Erfahrung zurückgreifen. A.-M. Nohl charakterisiert eine an W. Marotzki angelehnte Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen: „Für eine bildungstheoretisch gerahmte qualitative Bildungs- bzw. Biographieforschung schlägt MAROTZKI ... die Kategorie der „Wandlung“ vor. Diese korrespondiert mit der theoretischen Differenzierung von Lernen und Bildung ...: Während Lernen innerhalb eines

³⁷⁸ Dewey, J., 1980, S. 26

³⁷⁹ Vgl. Schütze, F.: Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1.Jg., 2000, S. 49–96

(Orientierungs-) Rahmens abläuft, transformiert, bzw. wandelt sich dieser in Bildungsprozessen. ... Die Kategorie der ‚Wandlung,‘ ist nicht nur theoretisch gehaltvoll, sondern auch empirisch fruchtbar.“³⁸⁰ Diese hier erwähnte Unterscheidung wiederum orientiert sich aktuell u.a. auch an G. Batesons Differenzierung der verschiedenen Stufen des Lernens.³⁸¹

IV.8.4 Schlussfolgerungen

Gehen wir nun zurück zu der Feststellung, dass Dewey die ästhetische Erfahrung als den ‚hermeneutischen Schlüssel,‘ der innerhalb der schulischen Sozialisation zu ermöglichenden Lernerfahrungen begreift, dann bleibt zu fragen, wie sich im Rahmen von Schule und Unterricht solche Einheit vermittelt. Die sich hier vollziehende Interaktion als gemeinsame, mit anderen geteilte Erfahrung zu begreifen, die sich an einer Differenzen klärenden und Verständigung ermöglichenden Kommunikation orientiert, ist ein zentrales Anliegen innerhalb seiner Reformphilosophie. R. Lehmann-Rommel fasst Deweys Ideal einer gemeinschaftlichen kommunikativen Erfahrung zusammen: „Der *kommunikativen Arbeit* an unterschiedlichen Zielperspektiven kommt in Deweys Konzept, das klare Ziele und Absichten der Lehrenden für ebenso wichtig hält wie die Berücksichtigung von Interessen und Erwartungen der Lernenden, ein hoher Stellenwert zu.“³⁸² Was in Deweys Konzeption allerdings offen bleibt ist, wie sich seine an Teilhabe und einer ›organischen Immanenz‹ orientierte Vorstellung von ästhetischer Erfahrung in diese – an sprachlicher Aufklärung und Verständigung über Differenzen orientierte – Interaktion, integriert. R. Lehmann-Rommel hat in ihren aktuellen Ausführungen zu Dewey eine ›unhintergehbare Setzung‹, bewusst werden lassen, die darin ihre Bedingung findet, dass die Beteiligten zur kommunikativen Verständigung und zur „... gemeinsamen Untersuchung ihrer Differenzen bereit sind. In der unbedingten Forderung nach Transparenz und *inquiry* könnte dann selbst die Gefahr eines herrschaftlichen Diskurses ausgemacht werden.“³⁸³ Es ist davon auszugehen, dass Dewey bewusst war, dass sich die entscheidenden Lernerfahrungen nicht nur sprachlich, sondern auch handelnd vermitteln, indem er die Konstitution von Lernerfahrungen grundsätzlich interaktiv charakterisiert hat. Seine Vision einer ›gemeinsam mit anderen

³⁸⁰ Nohl, A.-M.: Qualitative Bildungsforschung und Pragmatismus – Empirische und theoretische Reflexionen zu Bildungs- und Wandlungsprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Heft 4/2001, S. 606

³⁸¹ Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel IV. 4; sowie: Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, Frankfurt a. M. 1981

³⁸² Lehmann-Rommel, R., 2001, S. 163

³⁸³ Lehmann-Rommel, R., 2001, S. 164

geteilten Erfahrung« kann sich vor dem Hintergrund seiner Theorie zur ästhetischen Erfahrung nicht nur auf die sprachlich elaborierten Anteile dieses Geschehens bezogen haben. Dass dennoch die nonverbalen und im Leibphänomen wurzelnden Anteile innerhalb dieses Geschehens, sowie die hierfür notwendige Aufmerksamkeit, die sich in seinem Spätwerk andeutet, nicht in den Blick genommen wurden, deutet auf eine Lücke innerhalb seiner Argumentation hin. Seine Vorstellung von ästhetischer Erfahrung konnte sich so noch nicht als ein im Leibphänomen wurzelndes Bewusstsein der Intersubjektivität vermitteln. Der Vorgang der Re-adjustierung als Wandlungsmoment innerhalb ästhetischer Erfahrung wird dabei noch immer vom *Einzelnen* aus gedacht, geht damit nicht zurück auf den intersubjektiven Grund und verhindert, mikroanalytisch betrachtet, den eigentlich entscheidenden Anteil der »Rekonstruktion«. Die wichtige Bedeutung aber, die Dewey, im Unterschied zu Kant, dem Moment einer »organischen Immanenz« gab, sowie seine damit zusammenhängende biologisch-psychologische Orientierung innerhalb seines Erfahrungsbegriffs erfordert, auch im Sinne einer Weiterentwicklung seiner Reformvision, eine dem gegenwärtigen Forschungsstand angemessene Aktualisierung.

Die deutsch-französische Existenzphilosophie hat diese Konturen vorgezeichnet. Deweys Prinzipien der »Erfahrungsoffenheit« und der mit »anderen geteilten Erfahrung« lassen sich über die im Leibphänomen wurzelnde Konstitution einer »geöffneten Offenheit«, wie A.Kapust es charakterisiert hat, hervorragend zur Anschauung bringen. Erst innerhalb dieses Offenhaltens des Wahrnehmungsraums für den Anderen, die Sache und auch die Differenzen im Verhältnis zur Sache, kann sich ein Gespür für die Feinnervigkeit des Gewebes im »Zwischen« der mimetischen Ansteckung und der sprachlichen Mitteilung entwickeln und schließlich auch das realisieren, was Dewey selbst versucht hat über den qualitativen Aspekt in der Erfahrung zu fassen. Im Kontext einer aktualisierten Ästhetischen Theorie, die die biologischen und psychologischen Vorgänge innerhalb eines solchen Geschehens *umgreift*, könnte solch »spürende Aufmerksamkeit« für dieses Zusammenwirken mit Rudolf zur Lippes Vorstellung von einem »Sinnenbewusstsein« angemessen charakterisiert werden. Die von Dewey selbst geforderte Transparenz in der Kommunikation gibt zudem den mimetischen Aspekten in der Verständigung eine besondere Relevanz. Deweys noch immer richtungsweisender reformpädagogischer Beitrag zu einer grundsätzlich demokratisch motivierten schulischen Bildungstheorie könnte in dieser Weise, indem die Momente der »existenziellen Teilhabe« und der »Tranzendenz« zusammengedacht werden, neue Konturen finden.

Wenn es so gelingen sollte, der »ästhetischen Erfahrung« im Kontext einer aktualisierten Vorstellung der intersubjektiven Konstitution des Bildungsgeschehens im Unterricht nicht nur eine orientierende, sondern auch verständigungsorientierte Bedeutung zu sichern, wären, wie ich meine, noch einige

produktive Vermittlungsschritte nicht nur zwischen Theorie und Praxis, sowie fachdidaktischer und allgemeindidaktischer Theoriebildung, sondern vielleicht auch zwischen den unterschiedlichen Schulen im bildungswissenschaftlichen Diskurs zu erwarten.

Kapitel V

Der Zugang zur Erfahrungswirklichkeit im Forschungs- und Erkenntnisweg dieser Arbeit

Eine an der Erfahrungswirklichkeit orientierte Forschungsarbeit, die über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht reflektiert, steht vor dem grundsätzlichen Problem, wie sich der empirische Zugang zum Phänomen des Ästhetischen finden lässt. Der mehr oder weniger großen Distanz des Blicks der Forscherinnen und Forscher, der methodisch festzulegenden Verifizier- und Evaluierbarkeit der Verfahren sowie der Isolierung des Phänomens scheinen sich die mit dem Ästhetischen verbundenen Wahrnehmungen, Empfindungen und Entäußerungen systematisch zu entziehen. Dennoch zeigt sich ein zunehmendes Interesse an empirischer und theoretischer Grundlagenforschung, besonders in den Berührungszonen von Ästhetik und Pädagogik. Yvonne Ehrenspeck analysiert aktuell im Bedeutungszusammenhang von Ästhetik und Bildung gerade dieses Problem und stellt in Anlehnung an K. Mollenhauer die grundsätzliche empirische Zugänglichkeit und Evaluierbarkeit ästhetischer Erfahrung in Frage. „Dennoch sind empirische Untersuchungen über diese Zusammenhänge nach wie vor rar. Dies liegt unter anderem an dem Umstand, dass es sich bei Kunstwahrnehmung und ästhetischer Erfahrung um äußerst komplexe Phänomene handelt, bei denen es fraglich ist, ob und inwieweit sie überhaupt empirischer Forschung zugänglich zu machen sind. So gibt Mollenhauer ... zu bedenken, dass es als strittig gelten dürfe, ob ästhetische Erfahrung im Sinne strenger empirischer Prozeduren evaluiert werden können.“³⁸⁴ Um sich wissenschaftlich dennoch dem Ziel einer empirischen Erschließung zu nähern, sieht Y. Ehrenspeck zunächst die Notwendigkeit, zu einer erziehungswissenschaftlichen Einigung und Präzisierung des Begriffs ästhetischer Erfahrung zu gelangen. In Anlehnung an Kant plädiert sie dafür, an der autonomen Form des ästhetischen Urteils und ästhetischer Erfahrung festzuhalten und warnt vor einer Entdifferenzierung des Begriffs, die mit einer leibphänomenologischen Orientierung zu erwarten wäre. Wenn Y. Ehrenspecks Reflexionen aber die Frage nach dem Zusammenhang von Ästhetik und Bil-

³⁸⁴ Ehrenspeck, Y.: Stichwort: Ästhetik und Bildung, in: Z. f. Erziehungswissenschaft, 1–01, S. 16. Vgl. auch Mollenhauer, K.: Grundfragen Ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim, S. 14

dung zugrunde liegt, dann stellt sich die Frage, wo und wie sich dieser Zusammenhang empirisch konkretisiert, das heißt es gilt ihn innerhalb der empirischen Wirklichkeit des Bildungsgeschehens zu suchen und entdecken, um sich der Differenzierungen, Integrationen und Vermittlungen bewusst zu werden, die sich in der ästhetischen Erfahrung vollziehen. Da sich diese allerdings dem ihr äußerlich bleibenden methodischen Zugriff und der wissenschaftlichen Beobachterdistanz nicht erschließt, hat dies forschungslogische und darauf aufbauend auch forschungsmethodische Konsequenzen. Die geforderte Autonomie der ästhetischen Erfahrung, wenn sie denn gelten soll, ergibt sich nicht zwangsläufig dadurch, dass man sie per Definition festlegt, sondern sie muss sich in der Wirklichkeit der Erfahrung zeigen können und es gilt, den Ort zu finden, an dem sich ihre Einzigartigkeit zu erkennen gibt.³⁸⁵ Dieser Ort ist angesichts der künstlerischen Entwicklungen bis zur Gegenwartskunst nicht mehr eindeutig vorauszubestimmen und einzugrenzen. Damit wird aber auch die Verhältnisbestimmung von alltäglicher und wissenschaftlicher Erfahrung zur künstlerischen Erfahrung vor eine neue Aufgabe gestellt. H.-G. Gadamer merkt an: „Mit der Erkenntnis der ›Hinfälligkeit des Schönen und der Abenteuerlichkeit des Künstlers‹ ist also in Wahrheit nicht eine Seinsverfassung außerhalb der ‚hermeneutischen Phänomenologie,‘ des Daseins ausgezeichnet, sondern vielmehr die Aufgabe formuliert, angesichts solcher Diskontinuität des ästhetischen Seins und der ästhetischen Erfahrung die hermeneutische Kontinuität zu bewahren, die unser Sein ausmacht.“³⁸⁶ Der Sinn, der sich innerhalb ästhetischer Erfahrung konstituiert, kann sich vor dem Anspruch einer notwendigen hermeneutischen Kontinuität deshalb nur im Nachhinein zeigen und entzieht sich prinzipiell einem antizipierenden methodischen Verfahren, das sich auf die Zufälligkeit eines vorher noch unbekannten Geschehens richtet.³⁸⁷ Zudem lässt sich die Frage, ob Schülerinnen und Schüler eine Lernerfahrung vollziehen, innerhalb derer dem Ästhetischen eine spezifische Bedeutung zukommt, nicht alleine über

³⁸⁵ Dies kann natürlich immer nur graduell gelingen und die gesellschaftlich überlieferten Orte für Kunst sollten sich darum in besonderer Weise bemühen. Das Bewusstsein über die Nicht-Herstellbarkeit ästhetischer Erfahrung mündet aber zwangsläufig in der Frage, wo der **Ort der ästhetischen Erfahrung** heute zu suchen ist, in einer Zeit, in der sich die künstlerische Produktion längst selbst aus den Fesseln ihrer klassischen Gattungen befreit und gegenüber dem Leben in der Gesellschaft wieder geöffnet hat. Über die Wahl des Mediums und des Sujets alleine ist – im Rahmen einer allgemeinen Ästhetisierung der Lebenswelt, in der der ästhetische Wahrnehmungsmodus längst für eine Vielzahl kommerzieller Verwertungsinteressen genutzt wird – eine orientierende Qualität der ästhetischen Erfahrung jedenfalls nicht mehr zu gewährleisten. Sie bleibt deshalb in ihrer Einzigartigkeit vom konkreten Kontext aus zu entdecken und zu beurteilen.

³⁸⁶ Gadamer, H.-G., 1965, S. 91

³⁸⁷ Vgl. hierzu insbesondere Gadamers Ausführungen zum Erfahrungsbegriff und seine Abgrenzung vom englischen Empirismus, in: Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode, Tübingen 1965, S. 329 ff

die Deskription spezifischer beobachtbarer Verhaltensmerkmale beantworten, sondern nur aus einer Position der Teilhabe heraus wahrnehmen, erspüren, ergründen und verstehen. Aber auch die methodischen Zugänge der qualitativen empirischen Sozialforschung greifen hier nicht in der geeigneten Weise, wenn sie versuchen, über spezifische Verfahren der teilnehmenden Erhebung das Phänomen zu isolieren. Denn die Möglichkeit, ein Verständnis der Bedeutungsdimensionen des Ästhetischen zu entwickeln bleibt *derart* an die konkrete Wirklichkeit eines Geschehens und seines Kontextes gebunden, dass es nicht ausreicht, sich dieses Kontextes – im Rahmen der Isolierung des Phänomens – bewusst zu werden und ihn als ein spezifisches Einflussmoment in die inhaltlichen Schlussfolgerungen zu integrieren. Die Erhellung und Aufklärung des Ästhetischen selbst kann sich nur *innerhalb* dieses Kontextes und deshalb im *Rückblick* und im Bewusstsein der eigenen gesellschaftlich-historischen Situierung vollziehen, wenn man von der Notwendigkeit einer Kontinuität des hermeneutischen Verstehens ausgeht.

Diese Positionsbestimmung aber führt zu derartig grundsätzlich veränderten Vorannahmen für die Wahl der Forschungsperspektive und forschungslogischen Entscheidungen, dass es hier notwendig wird, diese zunächst vor einem breiteren philosophisch-hermeneutischen Reflexionshorizont verständlich zu machen.

Wenn Gadamer von der hermeneutischen Kontinuität der menschlichen Existenz spricht, „... die allein das menschliche Dasein zu tragen vermag“³⁸⁸, dann verweist das nicht nur auf sein Bemühen, die Kunsterfahrung als integrativen Teil der menschlichen Erfahrung zu begreifen, sondern auch auf die Notwendigkeit, sich der Geschichtlichkeit des Verstehens selbst bewusst zu werden. Die damit zusammenhängende, über Heidegger auf Husserl zurückgehende Vorstellung einer grundsätzlichen ›Vorurteilshaftigkeit‹ des Bewusstseins zielt bei Gadamer aber nicht auf eine „bewusstseinsphilosophische Selbstbegründung“ wie bei Husserl³⁸⁹, sondern er versucht, das hermeneutische Verstehen grundsätzlich vom ›Erfahrungs-‹ und nicht vom ›Erkenntnisinn‹ her zu fassen. Indem „... er ‚Erfahrung,‘ nicht von einem absoluten Wissen aus, sondern von Erfahrung selbst her verstehen will, d.h. von der Lage des erfahrenden und erfahrenwerdenden Menschen her ...“³⁹⁰, geht er zugleich von der Notwendigkeit einer ›Selbstbegrenzung‹ der theoretischen Reflexion aus. Das heißt, auch das wissenschaftliche Verstehen selbst weiß sich an die Situation der Erfahrung gebunden, in der es sich vollzieht und ist bemüht, aus diesem Kontext und

³⁸⁸ Gadamer, H.-G., 1965, S. 91

³⁸⁹ Vgl. hierzu Lippitz, Wilfr.: Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim 1993, S. 15 ff

³⁹⁰ Krüger, L.: Über das Verhältnis der hermeneutischen Philosophie zu den Wissenschaften, in: Bubner, R.; Cramer, K.; Wiehl, R. (Hrsg.): Hermeneutik und Dialektik, Tübingen 1970, S. 25

dieser Kontinuität des hermeneutischen Verstehens *nicht* auszubrechen. Diese hermeneutische Situation ist zwar eine individuelle und darin immer auch eine biographische, sie weiß sich darin aber immer zugleich situiert innerhalb eines historischen und gesellschaftlichen Überlieferungsgeschehens. Um wirklich *verstehen* zu können, reicht es deshalb nach Gadamers Vorstellung nicht aus, seine Vorannahmen als hypothetische Setzungen einfach gedanklich zu vollziehen sondern es gilt, im Erschließen der in ihnen ›verhüllten Grundannahmen‹ ein ›wirkungsgeschichtliches Bewusstsein‹ innerhalb dieser zu erhellenden Situation zu entwickeln. In dem Bewusstsein, sich aus dieser Situierung grundsätzlich nicht entlassen oder befreien zu können, bleibt der Vorgang des Fremdverstehens damit immer grundsätzlich mit dem Vorgang des Selbstverstehens verbunden. Dieses bewusste Gegründetsein des Verstehens in der Intersubjektivität des eigenen Seins bedeutet, dass sich hermeneutisches Verstehen nicht ausschließlich auf ein scheinbar isolierbares und vermeintlich vollständig erschließbares Objekt der Erkenntnis, sondern immer auf das Ganze einer zu ›erhellenden Situation‹ zu richten hat. Erst damit ergibt sich auch die Chance zu einer hermeneutischen Erschließung des Objekts durch eine Differenzierung zwischen dem Eigenen und dem Anderen zu gelangen.

Gadamer konkretisiert diesen Zusammenhang an dem spezifischen Zusammenwirken von Philosophie und Philologie. Die Grundsätzlichkeit seines wissenschaftlichen Zugangs lässt es aber zu, diesen auch auf andere Forschungszusammenhänge zu übertragen. Auch R. Bubner weist in Anlehnung an H.-G. Gadamers Hermeneutik darauf hin: „Indes haben wir vielleicht allzu bedenkenlos von der hermeneutischen Reflexion gesprochen, wogegen die Hermeneutik ihrerseits Einspruch erheben könnte, da sie sich explizite als Theorie des gelingenden und im Vollzug nicht gebrochenen Verstehens artikuliert. Der wirkliche Prozess der verstehenden Aneignung des Fremden, den wir ständig erfahren und den wir in unserer alltäglichen ebenso wie in unserer historischen Existenz realisieren, überwindet gerade die durch Reflexion erzeugte Entgegensetzung. Er ist das tieferliegende, in der aktuellen Lebenswelt verankerte Fundament, auf das die Hermeneutik sich in ihrer Abwehr philosophischer Reflexionstheorie und aller daraus erwachsenden Konstruktionen und Scheinprobleme stützt. Der bewusste Rückgang auf die Ebene, in der sachgerichtetes Verstehen geschieht, das nicht ausbricht und sich auf sich selbst beziehend den echten Vermittlungsprozess hintan hält, bedeutet auch eine Selbstbegrenzung der Theorie. Die Verstehenskontinuität, die hermeneutisch aufgedeckt wird, trägt zugleich die hermeneutische Theorie und die Aufdeckung geht daher methodisch derart vonstatten, dass sie ihr eigenes Tun durch ihr Objekt bedingen lässt. Hermeneutik beansprucht also keinen autonomen

Status unabhängig von oder im Gegensatz zu dem lebendigen Traditionszusammenhang und der Geltung historisch weitergereichten Sinns.“³⁹¹

Das Verstehen ist so innerhalb dieser Eingebundenheit in einen ›lebendigen Traditionszusammenhang‹ selbst als ein Teil des Lebensgeschehens zu begreifen und auch die ›Erhellung‹ der hermeneutischen Situation, die bereits mit dem Finden der hermeneutischen Frage beginnt, „... d.h. die wirkungsgeschichtliche Reflexion ist nicht vollendbar, aber diese Unvollendbarkeit ist nicht ein Mangel an Reflexion, sondern liegt im Wesen des geschichtlichen Seins, das wir sind. *Geschichtlichsein heißt, nie im Sichwissen aufgehen*“³⁹² Dennoch gilt es, im Sinne einer solchen ›Erhellung‹ im hermeneutischen Verstehen, die ›Wirkung dieser Wirkungsgeschichte zu reflektieren‹, denn „... aufs Ganze gesehen, hängt die Macht der Wirkungsgeschichte nicht von ihrer Anerkennung ab“³⁹³ Hier wird ein wesentliches Motiv für Gadamers Orientierung an einem wirkungsgeschichtlichen Bewusstsein deutlich. Denn, die Wirkung der Wirkungsgeschichte „... bestimmt im voraus, was sich uns als Fragwürdig und als Gegenstand der Erforschung zeigt, und wir vergessen gleichsam die Hälfte dessen, was wirklich ist, ja mehr noch: wir vergessen die ganze Wahrheit dieser Erscheinung, wenn wir die unmittelbare Erscheinung selber als die ganze Wahrheit nehmen. ... In der vermeintlichen Naivität unseres Verstehens, in der wir dem Maßstab der Verständlichkeit folgen, zeigt sich das Andere so sehr vom Eigenen her, dass es gar nicht mehr als Eigenes und Anderes zur Aussage kommt.“³⁹⁴ Diese ›Macht der Wirkungsgeschichte‹ aber, die es aufzuklären, zu erhellen gelte, zeige sich nicht so sehr in unseren Urteilen als vielmehr in unseren ›Vorurteilen‹. Um zwischen dem Anderen, das es zu verstehen gilt und dem Eigenen, das in dieses Verstehen des Anderen immer in den Kontext einer hermeneutischen Situation eingebunden bleibt, überhaupt eine Differenzierung zu ermöglichen, gelte es deshalb einen Schritt zurückzutreten und die Denkresultate auf das zurück zu führen, woraus sie entstanden sind. Nur in der Berücksichtigung dieser ›Vorstruktur des Verstehens‹ und seiner ›verhüllten Grundlagen‹ könnten die in die Reflexion einfließenden Vorannahmen und Vorurteile wirklich ins Spiel gebracht und aufs Spiel gesetzt werden und es damit zu einer ›Erhellung der

³⁹¹ Bubner, R.: Philosophie ist ihre Zeit in Gedanken erfasst, in: Bubner, R.; Cramer, K.; Wiehl, R. (Hrsg.): Hermeneutik und Dialektik, Tübingen 1970, S. 328

³⁹² Gadamer, H.-G., 1965, S. 285

³⁹³ Gadamer, H.-G., 1965, S. 285. Er ergänzt: „Es wird also nicht gefordert, dass man die Wirkungsgeschichte als eine neue selbständige Hilfsdisziplin der Geisteswissenschaften entwickeln solle, sondern dass man sich selber richtiger verstehen lerne und anerkenne, dass in allem Verstehen, ob man sich dessen ausdrücklich bewusst ist, oder nicht, die Wirkung dieser Wirkungsgeschichte am Werk ist. Wo sie in der Naivität des Methodenglaubens gezeugnet wird, kann übrigens auch eine tatsächliche Deformation der Erkenntnis die Folge sein. Wir kennen sie aus der Wissenschaftsgeschichte als die unwiderlegliche Beweisführung für etwas evident Falsches.“

³⁹⁴ Gadamer, H.-G., 1965, S. 284

hermeneutischen Situation« kommen. „Ein mit methodischem Bewusstsein geführtes Verstehen wird bestrebt sein müssen, seine Antizipationen nicht einfach zu vollziehen, sondern sie selber bewusst zu machen, um sie zu kontrollieren und daher von den Sachen her das rechte Verständnis zu gewinnen. ... Erst solche Anerkennung der wesenhaften Vorurteilhaftigkeit alles Verstehens schärft das hermeneutische Problem zu seiner wirklichen Spitze zu.“³⁹⁵

Dieses Zurückgehen auf die unbewussten ›Vor-urteile‹ aber bedeute nicht, sich im Kreis der Selbstreflexion nach außen zu verschließen, sondern im Gegenteil, sich des Sinns der Zirkelstruktur des Verstehens bewusst zu werden, um sie im Sinne einer Erschließung der Sache nutzen zu können. Auch das Bewusstsein über diesen ontologischen Sinn der Zirkelstruktur des Verstehens greift Gadamer von Heidegger auf: „Der Zirkel darf nicht zu einem vitiosum, und sei es auch zu einem geduldeten, herabgezogen werden. In ihm verbirgt sich eine positive Möglichkeit ursprünglichsten Erkennens, die freilich in echter Weise nur dann ergriffen ist, wenn die Auslegung verstanden hat, dass ihre erste letzte und ständige Aufgabe bleibt, sich jeweils Vorhabe, Vorsicht und Vorgriff nicht durch Einfälle und Vokabelgriffe vorgeben zu lassen, sondern in deren Ausarbeitung aus den Sachen selbst her das wissenschaftliche Thema zu sichern.“³⁹⁶

Die Entscheidungen für den Forschungsweg der vorliegenden Arbeit lassen sich im Wesentlichen vor dem Horizont dieser Grundannahmen H.-G. Gadamer verstehen und begründen. Bereits das Entwickeln und Finden der Forschungsfrage selbst beinhaltete die ‚Vorannahme, eines spezifischen Sinns des Ästhetischen im Unterrichtsgeschehen, dessen es sich zunächst bewusst zu werden galt. Diese Bewusstwerdung machte deutlich, dass es sich bei dieser Vorannahme nicht nur um eine rein gedankliche, austauschbare hypothetische Setzung handelte, sondern sie zeigte sich als *innerlich gerichtete Antizipation eines solchen Sinns*, die gegründet war auf den Erfahrungen eigener schulischer Vermittlungspraxis. Durch diese erste Erhellung einer *Verstrickung* der Forschungsfrage mit den eigenen ›ins Spiel kommenden Vor-urteilen‹, die auf den ›Vorerfahrungen‹ gegründet waren, wurde im Folgenden der Forschungsweg mit dem Ziel verbunden, diese verhüllten Grundlagen der Forschungsfrage und des Forschungsziels sichtbar, verständlich, mitteilbar und damit überprüfbar zu machen. Der Weg des Verstehens – als Forschungsweg – musste aber so innerhalb des Vorgangs erst selbst noch entdeckt und gefunden werden und erlaubte nicht auf ein vorgefertigtes methodisch erprobtes Repertoire

³⁹⁵ Gadamer, H.-G., 1965, S. 254

³⁹⁶ Heidegger: Sein und Zeit, S. 312 ff in: Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode, Tübingen 1965, S. 253

zurückzugreifen. Es galt, die entscheidenden Implikationen und Verknüpfungen erst noch heraus zu finden.

Eine weiterer Schritt, im Sinne einer Erschließung der Wirkungsgeschichte, bestand darin, der Entwicklung der Fragestellung selbst im Kontext der wissenschaftlichen Diskurse nachzugehen mit dem Ziel einer hermeneutischen Erhellung der Diskurssituation. Konkret bedeutete das, die Entwicklung der Fragestellung bis zu dem Zeitpunkt zurückverfolgen, an dem sie in den fachdidaktischen Diskurs und in das schulische Curriculum eingeführt wurde.³⁹⁷ Der erste Teil der Arbeit konkretisiert deshalb die Fragestellung innerhalb dieses historischen Rückblicks auf die Entwicklung des fachdidaktischen Diskurses seit den 60er Jahren. Hier wird versucht, durch ein Herausarbeiten und argumentatives Nachvollziehen der Diskursschwerpunkte zentrale Vorannahmen und Implikationen, die mit den jeweiligen Vorstellungen verbunden waren, offen zu legen und bewusst zu machen. Innerhalb dieses Vorgangs zeigt sich nicht nur eine grundsätzliche Interdependenz der Argumentationen in ihrer Bezugnahme und zeitlichen Abfolge, sondern zudem eine innere Entwicklungslogik, in der sich der fachwissenschaftliche Horizont hinsichtlich der Bedeutungsdimensionen des Ästhetischen schrittweise erweitert und schließlich den aktualisierten Stand der Diskussion charakterisiert. Die Aktualität dieses fachinternen Forschungsstandes aber, die dem Ästhetischen sowohl eine allgemeine fächerübergreifende Bildungsrelevanz (Otto/Schulz/Peters) als auch eine auf die Intersubjektivität zurückgehende Wahrnehmungsdimension (Selle) zuerkennt, trifft an dieser Stelle auf die aktuelle Aufgabenstellung in der allgemeinen Unterrichtswissenschaft, dem Zusammenhang von inhaltlichen und sozialen Lernaspekten gerecht zu werden. So konkretisiert sich die Problemstellung um einem weiteren Schritt, führt allerdings dabei zu einer Zusammenführung³⁹⁸ der Fragestellungen des fachwissenschaftlichen und unterrichtswissenschaftlichen Diskurses.

Der erweiterten Frage nach der Bedeutung des Ästhetischen im Rahmen einer ›intersubjektiven Konstitution des Bildungsgeschehens im Unterricht‹ kommen an dieser Stelle die Erinnerungsbilder aus der eigenen Berufsbiographie in einer spezifisch methodisch-inhaltlichen Verknüpfung entgegen. Als erinnerte

³⁹⁷ Die Diskussion wurde zwar bereits im 18. Jhdt. mit Schillers Briefen zur ›ästhetischen Erziehung‹ eröffnet und insbesondere von J.G. Herder weitergeführt und differenziert. Die ›aktuelle‹ Einführung des Begriffs der ›ästhetischen Erziehung‹ in den fachdidaktischen Diskurs und in der Folge auch in das schulische Curriculum fand in den 60er Jahren durch H. von Hentig und D. Kerbs statt und muss im Zusammenhang mit der ›gesellschaftskritischen Wende‹ als zentrale bildungswissenschaftliche Zäsur gesehen werden. Vgl. Kapitel I in dieser Arbeit.

³⁹⁸ Gadamer spricht an einer bestimmten Stelle des hermeneutischen Verstehens von einer ›Verschmelzung der Fragehorizonte‹. „In Wahrheit ist der Horizont der Gegenwart in steter Bildung begriffen, sofern wir alle unsere Vorurteile ständig erproben müssen. ... *Vielmehr ist Verstehen immer der Vorgang der Verschmelzung solcher vermeintlich für sich seiender Horizonte.*“ Gadamer, H.-G., 1965, S. 289

›Vorstellungsbilder‹ repräsentieren sie nicht nur die intentionale Gerichtetheit der Forschungsperspektive sowie das Bewusstsein einer in ihnen aufscheinenden Differenz, sondern sie bieten sich zugleich als exemplarischer wissenschaftlicher Zugang zur empirischen Wirklichkeit des Unterrichtsgeschehens an. Über die erinnerte direkte Beteiligung am gemeinsamen Erfahrungsgeschehen des Unterrichts lässt sich nicht nur die ›Spürbarkeit‹ der ästhetischen Dimension des Geschehens bewusst und mitteilbar machen, sondern auch die inhaltlichen und sozialen Aspekte der Lernsituation können so innerhalb des konkreten Kontextes betrachtet und erschlossen werden. Dieser Zugang zur Erfahrungswirklichkeit macht die empirische Erschließung dann aber nicht zu einer Erhebungsmethode, die sich auf die Zukünftigkeit eines Unterrichtsgeschehens richtet, und sich dabei einer gewissen Zufälligkeit von Wahrnehmbarem und Beobachtbarem ausliefert, sondern man kann sagen, er geht im Blick auf den Sinn und die Bedeutungen, die ein Geschehen ausmachen, gerade den umgekehrten Weg. Im Innehalten und in der sich dabei vollziehenden zurückwendenden Öffnung wird zunächst zugelassen, dass die Erfahrungswirklichkeit aus dem Sinn und den Bedeutungen heraus, die sie charakterisiert, in die Sichtbarkeit tritt. Der dabei zunächst vorbewusste Charakter dieser Bedeutungsdimensionen macht einen intentional direkten methodischen Zugriff jedoch unmittelbar noch gar nicht möglich, da sich erst zeigen können muss, was Bedeutung hat und der innere Wahrnehmungs-, oder auch Empfindungsraum, offen gehalten werden muss. Aber auch das, was sich dann zeigt, wird noch nicht in der Form eines schon bewusst differenzierten Verständnisses deutlich, sondern zunächst als „spürbares Ganzes“, eines erinnerten Bildes als erlebte Geschichte. Der Versuch einer Anschauung dieser Erinnerungen im Rahmen einer Vergegenwärtigung im Vorstellungsbild konnte so zum Beginn einer rekonstruierenden hermeneutischen Entschlüsselung werden.

Aber bereits das Entdecken der Erinnerungsbilder selbst war der erste entscheidende Schritt innerhalb dieser hermeneutischen Erschließung. Dagmar Weber charakterisiert solche Wahrnehmungsbilder in ihrer Abhandlung über Dilthey: „Unter dem Gesichtspunkt, dass Wahrnehmungsbilder als Produktionsganzheiten, als lebende Gestalten aufzufassen sind, lässt sich auf einen gewissen symbolischen Charakter von Wirklichkeit zu sprechen kommen, denn je nachdem, in welchem Kontext etwas als bedeutsam und somit als „wahr“ zu nehmendes Bild sich herstellt, wird es zu dieser oder zu jener „Wahr-Nehmung“ gebildet durch Vorgänge des seelischen Geschehens zu dieser oder zu jener Bildganzheit verdichtet. Die Bedeutsamkeit der Wahrnehmungen aber hängt

davon ab „dass wir begreifen, was uns ergreift“ ...³⁹⁹ John Dewey bezeichnet solche Wahrnehmungsbilder in der Erfahrung auch als kleinste von einer Bedeutung zusammengehaltene Erfahrungseinheit und als solche selbst schon als ästhetische Erfahrungen.⁴⁰⁰

Indem diese entdeckten Erinnerungsbilder dabei aber nicht nur Wahrnehmung sind, sondern zugleich ›Ausdruck und Darstellung einer Wahrnehmung‹, sind sie nicht als Schritt in einen geschlossenen Zirkel und damit als reine Selbstinterpretation zu verstehen, sondern der Zirkel, der sich von sich aus vollzieht, wird durch die Übersetzung ins Bild sichtbar gemacht. Erst über diese Sichtbarkeit kann er auch für den Erkenntnisvorgang fruchtbar gemacht werden. Die Valenz, die sich im Bild repräsentiert, zeigt sich als ›Wahrgenommenes‹ natürlich zunächst subjektiv, es drückt sich in ihm aber zugleich etwas über das aus, was es repräsentiert und darin dann auch etwas Objektivierbares. Die leicht verdichtende Beschreibung der erinnerten Unterrichtssituationen sind deshalb als ein Versuch zu verstehen, das, was sich in der zurückgewandten Wahrnehmung zeigt, zur Anschauung kommen zu lassen und damit auch mitteilbar zu machen. So wird versucht, die entdeckte Valenz in die Sichtbarkeit rücken. Solches Zeigen von Bedeutungen im ›Bleiben wichtiger Wahrnehmungen‹ sieht Gadamer als einen wesentlichen, wenn auch noch nicht ausreichenden Anteil im Rahmen der Entwicklung eines wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins. „Das Bleiben wichtiger Wahrnehmungen ist offenbar das verbindende Motiv durch das sich aus der Erfahrung des Einzelnen, das Wissen des Allgemeinen zu erheben vermag.“⁴⁰¹ Zugleich und darüber hinaus gibt er diesen bleibenden Wahrnehmungen eine eigene Wertigkeit und Bedeutung. Das Sichtbarwerden der Erinnerungen über ihre Darstellung im ›Erinnerungsbild‹ ist deshalb nicht

³⁹⁹ Weber, D.: Zum Problem des ästhetischen Erkennens bei W. Dilthey. Ein Beitrag zu einer Theorie der Poetik als einer sich in sich entwickelnden Wirkungseinheit. Köln 1983, S. 135–136 (Zitat im Zitat von: Staiger, 1976, S. 11)

⁴⁰⁰ Vgl. Kapitel IV.8 sowie Dewey, J.: Kunst als Erfahrung, Frankfurt a. M. 1980

⁴⁰¹ Und weiter fährt er fort: „Aristoteles hat für die Logik dieses Verfahrens ein sehr schönes Bild. Er vergleicht die vielen Beobachtungen, die einer macht, mit einem fliehenden Heer. Auch sie sind flüchtig, das heißt, sie bleiben nicht stehen. Aber wenn in dieser allgemeinen Flucht doch einmal eine Beobachtung in wiederholter Erfahrung sich bestätigt, dann bleibt sie stehen. Damit setzt an diesem Punkt gleichsam ein erster Stillstand in der allgemeinen Flucht ein. Wenn sich ihm nun andere anreihen, so kommt am Ende das ganze Heer der Fliehenden zum Stehen und gehorcht wieder der Einheit des Kommandos. Die einheitliche Beherrschung des Ganzen versinnbildlicht hier, was Wissenschaft ist. Das Bild soll zeigen, wie es überhaupt zur Wissenschaft, das heißt zur allgemeinen Wahrheit kommen kann, die doch von der Zufälligkeit der Beobachtungen nicht abhängen darf, sondern in wirklicher Allgemeinheit gelten soll. Wie soll sich das aus der Zufälligkeit von Beobachtungen ergeben können?“ Gadamer, H.-G., 1965, S. 334/335. Im weiteren grenzt sich Gadamer allerdings von dieser ›vereinfachenden‹ Vorstellung Aristoteles ab. „Aristoteles setzt hier das Gemeinsame, das in der Flucht der Beobachtung zum Bleiben kommt immer schon voraus; die Allgemeinheit des Begriffs ist für ihn ein ontologischer Prius.“

nur als ein ›Zwischenschritt‹ und eine Vorstufe für die im folgenden stattfindende hermeneutische Entschlüsselung und die sich darin vollziehende gedankliche Differenzierung zu verstehen, sondern es repräsentiert eine eigenständige Art und Weise innerhalb der Situierung in dieser Erfahrungswirklichkeit und seiner vorbewussten Erschließung, als eigene ›Seinsvalenz‹. Gadamer spricht in seiner bewusst nicht kunsttheoretischen, sondern ontologischen Analyse des Bildbegriffs auch von der eigenständigen ›Seinsvalenz des Bildes‹, die sich aus der Differenz und dem Verhältnis des Bildes zu seinem Ur-bild ergibt. Dabei sei das Bild nicht als ein Abbild zu verstehen, dem es nur um eine größtmögliche Ähnlichkeit mit dem Urbild ginge, sondern als Darstellung, die eine eigene Wertigkeit vertritt: „Wohl aber hat das Bild im ästhetischen Sinne des Wortes ein eigenes Sein. Dies sein Sein als Darstellung, also gerade das, worin es mit dem Abgebildeten nicht dasselbe ist, gibt ihm gegenüber dem bloßen Abbild die positive Auszeichnung, ein Bild zu sein. ... Ein solches Bild ist kein Abbild, denn es stellt etwas dar, was ohne es sich nicht so darstellte. Es sagt über das Urbild etwas aus.“⁴⁰² So aber ist es „... keine einseitige Beziehung mehr. Dass das Bild eine eigene Wirklichkeit hat, bedeutet nun umgekehrt für das Urbild, dass es in der Darstellung zur Darstellung kommt. Es stellt sich selbst darin dar. Das braucht nicht zu heißen, dass es gerade auf diese Darstellung angewiesen ist, um zu erscheinen. ... Aber wenn es sich so darstellt, ist dies kein beiläufiger Vorgang mehr, sondern gehört zu seinem eigenen Sein. Jede solche Darstellung ist ein Seinsvorgang und macht den Seinsrang des Dargestellten mit aus. Durch die Darstellung erfährt es gleichsam einen Zuwachs an Sein.“⁴⁰³ Dieser wiederum vollzieht sich durch die im Bild integrierte ihm innewohnende doppelte Bedeutung einer Repräsentation und eines Verweizens zugleich. „Das Wesen des Bildes steht gleichsam zwischen zwei Extremen in der Mitte. Diese Extreme von Darstellung sind das reine Verweisen – das Wesen des Zeichens – und das reine Vertreten – das Wesen des Symbols. Sein Darstellen enthält das Moment des Verweizens auf das, was sich in ihm darstellt. ... Gleichwohl ist ein Bild kein Zeichen. Denn ein Zeichen ist nichts anderes, als was seine Funktion fordert; und die ist von sich wegzuverweisen. ... Das Bild dagegen erfüllt seine Verweisung auf das Dargestellte allein durch seinen eigenen Gehalt. Indem man sich in es vertieft, ist man zugleich bei dem Dargestellten. Das Bild ist verweisend, indem es verweilen lässt.“⁴⁰⁴ In diesem Verweilen erst erschließt sich der „... Bezug des Bildes zu seiner Welt.“⁴⁰⁵

⁴⁰² Gadamer, H.-G., 1965, S. 133

⁴⁰³ Gadamer, H.-G., 1965, S. 133

⁴⁰⁴ Gadamer, H.-G., 1965, S. 144–146

⁴⁰⁵ Gadamer, H.-G., 1965, S. 130

Vor diesem gedanklichen Hintergrund Gadamers soll die Bedeutung der ›Erinnerungsbilder‹ dieser Forschungsarbeit verstanden werden. Im Verweilen verweisen sie zurück auf die erinnerte Wirklichkeit und versuchen, diese auch für Andere spür- und sichtbar werden zu lassen. Sie zeigen dabei aber nicht nur die wahrgenommenen Situationen und die sich darin vollziehenden Interaktionen, sondern es drückt sich in den Bildern zugleich etwas Eigenständiges aus, sie repräsentieren in der Vergegenwärtigung eine nur ihnen zugehörige ›Seinsvalenz‹. Dieser erst mit den Bildern in die Anschauung tretende Anteil der Situationen aber lässt etwas Elementares in Erscheinung treten, was sich einer nur diskursiven Erschließung entzieht.

Mit der Darstellung des Bildes vollzieht sich aber noch ein Zweites. Erst über die bewusst werdende Differenz der Situation und deren Wahrnehmung, kann die eigene Intentionalität, die pädagogische Gerichtetheit innerhalb der Unterrichtssituationen durch das Bild hindurch in Erscheinung treten. Nur so aber wird es möglich, sie von dem *autonomen Anteil* des Geschehens zu trennen und schließlich in einem weiteren Schritt eine Differenzierung zwischen Eigenem und Fremdem zu vollziehen. In der eigenständigen ›Seinsvalenz‹ des Erinnerungsbildes drückt sich sowohl das aus, was es über seinen inhaltlichen Verweisungscharakter hinaus als Gegenwärtigkeit repräsentiert als auch die sichtbar werdende Differenz zwischen Eigenem und Anderem überhaupt.

Diese Auswahl der Bilder sowie die mimetisch anschauende Zuwendung in der zeigenden Mitteilung ist ein wesentlicher Schritt in der Hermeneutik des Sinnverstehens. In ihrem ›vorbewussten Charakter‹ sind sie dem diskursiven Verstehen vorgelagert und somit weder durch dieses ersetzbar, noch selbst dieses ersetzen könnend. Ein Verstehen aber, das auf diese Vorstruktur verzichtet, berücksichtigt zumindest nicht diejenigen Einflüsse, die über die ins Spiel kommenden Vorurteile auch immer wirksam sind. Andererseits wäre die vorbereitete Struktur dessen, was sich in den Erinnerungsbildern im ästhetischen Raum eines ›Zwischen‹ von Bewusstem und Unbewusstem zeigt, in dieser ›eigenständigen Seinsvalenz‹ von sich aus nicht angewiesen auf eine weitergehende diskursive Erschließung. Erst das über die konkreten Erinnerungsbilder hinausweisende wissenschaftliche Interesse macht den weiteren Verlauf der hermeneutischen Erschließung sinnvoll und begründbar.

Dieser vollzieht in zwei weiteren wesentlichen Schritten. Der nächste Schritt baut auf diesem bereits vorhandenen vor-, oder auch halbbewusstem Verstehen auf und bemüht sich, die den jeweiligen Erinnerungsbildern innewohnende Bedeutung zunächst im Kontext der gegenwärtigen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurse zu verstehen. Im Bewusstsein und im Sichtbarmachen dieser Bezüge der Bilder zu aktuellen Diskursen soll zudem deutlich werden, wie noch über den Kontext des Institutionellen hinaus auch das Gesellschaftliche und Historische in die spezifische Wahrnehmung der

konkreten Wirklichkeit hineinwirkt, ebenso wie die Qualität des Umgangs mit dieser inneren Wirklichkeit wiederum auf das äußere Geschehen zurückwirkt. Um diese Bedeutungen herausarbeiten zu können, müssen sie aber zunächst noch vor dem Hintergrund allgemeiner erziehungswissenschaftlicher und philosophischer Theorien erschlossen werden. Hier geht es im Wesentlichen um die Suche und Entdeckung von Korrespondenzen zwischen dem, was sich in dem geschilderten Geschehen als Vorgang zeigt und theoretischen Erklärungszusammenhängen, die dazu verhelfen, die konkrete Entwicklung der Situation und das, was sich in ihr vollzogen hat, zu verstehen. Die Wahl der theoretischen Modelle richtet sich dabei danach, inwieweit sie geeignet sind, die jeweils konkrete Situation auf ihre Vorannahmen hin zu prüfen und vor einem erweiterten erziehungswissenschaftlichen und philosophischen Hintergrund verständlich zu machen.

In diesem zweiten Schritt der hermeneutischen Erschließung bleibt der Bezug zur empirischen Wirklichkeit noch ein teilhabender und damit bleibt auch das Verständnis der allgemeinen Theorien gebunden an die Voraussetzung, diese auf die wirklich erlebte empirische Wirklichkeit übertragen zu können, wodurch wiederum die hermeneutische Kontinuität gesichert wird. Dieses Bemühen, durch eine wechselseitige Anbindung von praktischer Erfahrung und theoretischen Erklärungszusammenhängen aus der Kontinuität des Verstehens nicht auszubrechen, macht innerhalb dieser Erschließung eine immer erneute Zuwendung zum Erinnerungsbild notwendig, um die gedanklichen Vorannahmen wiederholt zu prüfen oder zu verifizieren und um die eigene Verflechtung innerhalb des jeweiligen Kontextes schrittweise zu lösen. Solche aneignende Verarbeitung eines erlebten Geschehens, die ausschließlich an die eigene ›Zeitlichkeit‹ und ›Situiertheit‹ gebunden bleibt, führt Rudolf zur Lippe in seinen Vorstellungen zu einer ›ästhetischen Hermeneutik‹ mit dem Begriff des ›unbegrifflichen Bewusstseins‹ weiter aus.⁴⁰⁶

In der vorliegenden Forschungsarbeit musste sich durch diesen Vorgang noch eine ›Entbindung‹ aus diesen Verstehenskontexten in einem weiteren dritten Schritt innerhalb des hermeneutischen Prozesses vollziehen, um zu nachvollzieh- und verallgemeinerbaren theoretischen Schlussfolgerungen gelangen zu können. Die beschriebenen Unterrichtssituationen haben sich in unterschiedlichen Zeiträumen und Klassenstufen ereignet und führten bei dem Versuch, sie vor einem theoretischen Hintergrund einem Verständnis zuzuführen, im zweiten Schritt des hermeneutischen Prozesses zu spezifischen Einschätzungen und Interpretationen. Diese dem jeweiligen Geschehen eigene Bedeutung konnte auch auf einen speziellen Kontext innerhalb der bestehenden

⁴⁰⁶ Vgl. zur Lippe, R.: *Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Hermeneutik*, Reinbek bei Hamburg 1987, S. 289–299

wissenschaftlichen, oder bildungspolitischen Diskurse Bezug nehmen. Darüber hinaus aber zeigen sich bei genauerer Betrachtung und mit dem Bemühen, alle »Erinnerungsbilder« zusammen zu sehen, auch deutliche Gemeinsamkeiten hinsichtlich einer inneren Struktur und Entwicklungslogik der Situationen. Diese verallgemeinerbaren Entwicklungsstrukturen werden deshalb im folgenden Schritt des hermeneutischen Prozesses im Blick auf die sich zeigende innere, konstitutive Logik herausgearbeitet. Diese Allgemeinheit lässt sich aber nicht aus den konkreten Situationen logisch ableiten oder herleiten, ebenso wie die Erinnerungsbilder nicht nur Funktionen dafür waren, dass sich diese Allgemeinheiten zeigen konnten. Nur weil sich in den unterschiedlichen Situationen Gemeinsamkeiten zeigen, können diese überhaupt als solche vor dem Hintergrund unterschiedlicher Existenzphilosophien herausgearbeitet werden. Es ist der Blick auf eine ihnen gemeinsame innere Logik, als eine auch auf andere Unterrichtssituationen übertragbare Konstitutionslogik. Diese innere Logik wird nur aus einer direkten Beteiligung am Erfahrungsgeschehen zugänglich und kann erst aus der reflektierenden Distanz heraus sichtbar und verständlich gemacht werden.

Der Begriff der Konstitutionslogik wurde von G.W.F. Hegel in den frühen Jenenser Realphilosophien⁴⁰⁷ entwickelt und diente ihm zum Entwurf eines geistigen Entwicklungsmodells. R. zur Lippe⁴⁰⁸ hat dieses logische Modell eines idealtypischen Konstitutionsvorgangs geistiger Entwicklung aufgegriffen und an ihm u.a. die historischen Versäumnisse, die sich im Vorgang einer zunehmenden Aus- und Abgrenzung der leib-seelischen Anteile innerhalb dieses Entwicklungsgeschehens in einem Ersparungsprinzip vollziehen, bewusst werden lassen. Um den Fehler des Hegel'schen Modells einer Konstitutionslogik des reinen Geistes, der sich schrittweise selbst vermeintlich aus den Bedingungen seines naturhaften Seins befreit, zu vermeiden, verändert R. zur Lippe dieses in eine Konstitutionslogik des Psychischen, das die leib-seelische Teilhabe auf allen Stufen der Entwicklung integriert.

Der Blick in dieser Forschungsarbeit richtet sich auf die elementaren, sich intersubjektiv konstituierenden Entwicklungsmomente des Unterrichtsgeschehens und fragt nach einer den jeweiligen Situationen gemeinsamen inneren Logik, als Konstitutionslogik, das heißt danach, in welchen Schrittfolgen sich ein Bewusstwerdungsprozess als gelingender Verständigungsvorgang konstituiert.

⁴⁰⁷ Vgl. Hegel, G.W.F.: Jenenser Realphilosophie I. Die Vorlesungen von 1803/04; in: Hoffmeister, J. (Hrsg.), Leipzig 1932 und: Jenaer Realphilosophie, Vorlesungsmanuskripte zur Philosophie der Natur und des Geistes von 1805/06; in: Hoffmeister, J. (Hrsg.), Hamburg 1969

⁴⁰⁸ Vgl. zur Lippe, R., 1987, S. 241 ff; sowie: zur Lippe, R.: Arbeit, Werkzeug, List. Materialistische Ansätze in der Konstitutionslogik des frühen Hegel; in: ders. (Hrsg.): Bürgerliche Autonomie als Selbstzerstörung, Frankfurt a. M. 1975

Die Reflexionen lösen sich dabei zwar schrittweise aus den konkreten Erfahrungskontexten, bleiben aber – innerhalb der Wirklichkeit des hermeneutischen Entwicklungsgeschehens – gleichwohl auf diese Erfahrungskontexte gegründet. Dieser dritte Schritt muss deshalb methodisch, im Bewusstsein der teilhabenden Perspektive, diesen verallgemeinerbaren Sinn nochmals aus den konkreten Bedeutungszusammenhängen ‚herausschälen,‘ auf die er im Erkenntnisvorgang gegründet war. Innerhalb dieser gedanklichen Entwicklung verändert sich dabei dann allerdings die Bedeutung der Erinnerungsbilder von einer in die Sichtbarkeit gerückten *Anschaung* als zeigende Wirklichkeit einer konkreten Erfahrung hin zu einer *Anschaulichkeit*, als Funktion für das Verständnis eines umfassenderen, auch auf andere Unterrichtssituationen übertragbaren theoretischen Zusammenhangs. Das sich hierbei herausbildende Modell einer intersubjektiven Konstitution des Bildungsgeschehens im Unterricht weist dem Ästhetischen eine zentrale, sowohl fächerübergreifende als auch politische Bedeutung, zu.

Kapitel VI

Ansätze zu einer Integration des Ästhetischen in den Unterricht

Eine theoretische und praktische Aufgabe

IV.1 Zusammenfassende Schlussfolgerungen

In diesem letzten Kapitel soll es um die Frage gehen, welche Schlussfolgerungen sich aus den vorliegenden Ergebnissen für die Planung und Gestaltung des Unterrichts sowie für den pädagogisch-didaktischen Zugang ziehen lassen.

Bereits die Analysen zum Forschungsstand haben auf eine allgemeine unterrichtswissenschaftliche Bedeutung des Ästhetischen hingewiesen, über die fachspezifischen Leistungen hinaus. Hierbei konnten drei wesentliche Leistungsbereiche unterschieden werden, die 1. als spezifische Ebene der Aufmerksamkeit und Bewusstheit (G. Selle/K. Mollenhauer), 2. als Zugang zu neuer Erfahrung und Sinnentdeckung (G. Otto/M. Peters) und 3. als politische Kompetenz durch Partizipation und Kritik (W. Schulz)⁴⁰⁹ charakterisiert wurden. Aus diesen Analysen wurde aber auch das prinzipielle Problem deutlich, diese Leistungen in die schulische Praxis sowie in die Konzeptionen zur Planung, Gestaltung und Evaluation von Unterricht zu integrieren. Der weitest gehende unterrichtswissenschaftliche Zugang, der sich bisher um eine solche Integration bemüht, wurde von H. Rumpf entwickelt, indem er – u.a. in Anlehnung an die Didaktik M. Wagenscheins – die *vertiefende Qualität* und den *anderen* Sinn von Bildungsvorgängen, die sich über einen verlangsamten und wahrnehmungsoffenen, ästhetischen Erschließungsmodus vollziehen, deutlich macht sowie diese in ihrer anthropologischen Relevanz begründet⁴¹⁰. Die Ergebnisse meiner Untersuchung bestätigen die Schlussfolgerungen von H. Rumpf hinsichtlich einer entscheidenden Relevanz des Ästhetischen für das individuelle Bildungsgeschehen im Wesentlichen. Der hermeneutische Blick auf die von mir erinnerten Unterrichtssituationen konnte darüber hinaus weitere Bedeutungen des Ästhetischen zugänglich machen. Aus einer (mikrologischen) teilhabenden Perspektive habe ich versucht, die Qualität der Veränderung innerhalb der interaktiven

⁴⁰⁹ Vgl. hierzu Kapitel II, insbesondere II. 5. 1 in dieser Arbeit.

⁴¹⁰ Vgl. hierzu Kapitel III. 1 in dieser Arbeit.

sachlichen Erschließung in einen dem Ästhetischen zugeschriebenen offenen und verlangsamenden Wahrnehmungsmodus zur Anschauung zu bringen und nachvollziehbar zu machen. Hierbei hat sich gezeigt, wie sich dieser Wechsel über eine *Transzendierung der sozialen Differenzen* vollziehen konnte, ohne dabei auf ein sinnliches Arrangement, oder eine anschauliche Präsentation der Sache selbst angewiesen zu sein, auch wenn dieses eine fördernde Wirkung hat⁴¹¹. Damit der Aneignungsvorgang auch im Weiteren gelingen konnte, war er angewiesen auf ein Bemühen der Beteiligten, das sich herausbildende, besonders aber auch das noch nicht gelungene Sachverständnis den Anderen mitzuteilen. Erst diese Disposition, gerade ein Nichtverstehen als inhaltliche Frage zu lesen, mitzuteilen und ins ›Offene‹ des gemeinsamen Geschehens zu stellen⁴¹², war die eigentliche Voraussetzung für alle Beteiligten, zu einer vertiefenden inhaltlichen Sinnerschließung zu gelangen. Im interaktiven Spielraum der gemeinsamen Verständigung konnten dabei, über den verbalen Diskurs hinaus, nonverbale und vorbewusste Wahrnehmungs- und Ausdrucksebenen ernstgenommen und einbezogen werden. Solche mimetischen Bezüge und vorstellungsoffenen Zuwendungen sowie ihre ›aufschlussgebende Qualität‹ für die Beteiligten vermochten im Weiteren nicht nur Differenzen zu überbrücken, sondern auch eine neue Qualität der Gemeinsamkeit zu konstituieren. Die hierbei sichtbar und deutlich gewordenen Bedeutungen des Mimetischen für einen lebendigen und gelingenden Vermittlungs- und Verständigungsprozess sowie für eine Verknüpfung der Reflexions- und Handlungsebenen erscheinen mir besonders aufschlussreich für ein zu erweiterndes Verständnis des Zusammenspiels von inhaltlichen und sozialen Lernaspekten im Unterricht.

So kann zusammenfassend der pädagogisch-didaktische Sinn des Ästhetischen im Unterricht als der entscheidende Zugang zu einer Hermeneutik verstanden werden, die sich über eine gemeinsame, Differenzen transzendierende und mimetisch überbrückende Gegenwärtigkeit im Vermittlungsgeschehen konstituiert.⁴¹³ Im Blick auf den Forschungsdiskurs der vergangenen Jahre wird so auch verständlich, wie es kommen konnte, dass sich die Vielfalt der Leistungen und Versprechungen⁴¹⁴, die dem Ästhetischen zugeschrieben werden, bisher einem zielgerichteten pädagogisch-didaktischen Zugriff – im Sinne einer

⁴¹¹ Vgl. hierzu die Überlegungen zu dem Unterrichtsbild in Kapitel III. 2

⁴¹² Vgl. hierzu die Analysen zum Unterrichtsbild in Kapitel III. 1

⁴¹³ Vgl. hierzu Kapitel IV

⁴¹⁴ Vgl. Ehrenspeck, Y.: Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts; Opladen 1998. Hier findet sich eine kritische und umfassende Zusammenschau der ›Versprechungen‹ des Ästhetischen, wie sie von den unterschiedlichen wissenschaftlichen Schulen gemacht werden.

Operationalisierbarkeit – entzogen haben⁴¹⁵, weil das Ästhetische per se dazu herausfordert, der Intersubjektivität im Vermittlungsgeschehen zu entsprechen. Diese Entsprechung vollzieht sich innerhalb zweier zentraler konstitutiver Zusammenhänge. Indem sich über das soziale Differenzgeschehen im Transzendenzphänomen eine ›Öffnung zum Offenen hin‹⁴¹⁶ vollziehen kann, entsteht einerseits ein *potentieller Spielraum* oder auch *Möglichkeitsraum* für die interaktive inhaltlich/geistige Erschließung sowie die daraus resultierenden neuen Sinnentdeckungen in und an der Sache. Andererseits gelingt dies nur, wenn alle Beteiligten die Herausforderung annehmen, sich an dem *wirklichen Ort des gemeinsamen Sprechens und Handelns* zu begegnen und damit der intersubjektiv gegründeten Präsenz entgegenkommen. Das heißt, das soziale Differenzgeschehen, das sich so in jeder Unterrichtsstunde vollzieht, muss in einer gewissen ›sich über die Sachverständigung auf einander einlassenden Weise‹⁴¹⁷ beantwortet werden, damit sich ein interaktives ›Zwischen‹ bilden und darin ein erfahrungsöffener und sinnerschließender Zugang zur Unterrichtsthematik gelingen kann. Erst durch diesen speziellen Umgang mit der sozialen Differenz kann es zu einer sinnorientierten Verknüpfung zwischen Ästhetischem und Pädagogischem kommen.

In der Zusammenschau der vorgestellten Forschungsansätze und der Ergebnisse meiner Analysen stehen folgende bildungsspezifische Schwerpunkte im Zusammenhang mit einer Integration des Ästhetischen, als Zugang:

- zu vertiefendem, innovativem, erfahrungsöffenem und sinnorientiertem Lernen,
- zu einer spürenden und vergegenwärtigenden Ebene von Bewusstheit,
- zu mimetischen Sinnerschließungen und -vermittlungen,
- zu intuitivem Handeln und bildhaftem Verarbeiten,
- zum Aufbrechen von Monotonie und zu neuen Sinnentdeckungen,
- zur Antizipation und Imagination von Neuem und Zukünftigem,
- zur Integration von Vor- und Unbewusstem,
- zu Schlüsselmomenten zurückliegender Erfahrungen,
- zur Öffnung gegenüber Differenzen unterschiedlicher Natur,
- zur Möglichkeit einer Begegnung von Fremd- und Selbstverstehen,
- zu einer Öffnung für ein sach- und zielorientiertes Miteinander,
- zur Möglichkeit, einer verantwortlichen und kritischen Teilhabe am Leben.

⁴¹⁵ Die Gemeinsamkeit dieser Feststellung in den Forschungsbereichen zur ästhetischen Bildung war der Impuls für die letzte große „Diskurswelle“ im vergangenen Jahrzehnt. Sie führten allerdings zu relativ unterschiedlichen Schlussfolgerungen und Konsequenzen. Vgl. hierzu Kapitel II

⁴¹⁶ Vgl. Kapust, A.: *Berührung ohne Berührung*, Ethik und Ontologie bei Merleau-Ponty und Levinas, München 1999

⁴¹⁷ H. Rumpf würde von ›einwurzeln‹, H.-G. Gadamer von ›eintrücken‹ sprechen. Vgl. Kapitel III. 1 und IV. 1

VI.2 Differenzerfahrung als Potential für den Unterricht und für die Qualität des Bildungsgeschehens

Welche konkreten Konsequenzen und Maßnahmen könnten nun dazu beitragen, dass dieses vielfältige Potential im Unterricht entfaltet und genutzt werden kann? Die fachdidaktischen und unterrichtswissenschaftlichen Bemühungen, über das sinnliche Arrangements wahrnehmungs- und erfahrungsoffene Zugänge zur Sache und zum Lernen an der Sache zu ermöglichen, sind erprobt und meine Recherchen zum Forschungsstand sollten die Leistungen, aber auch Grenzen dieser methodischen Ansätze deutlich gemacht haben⁴¹⁸. Zudem wurde innerhalb meiner Analysen deutlich, dass auch per se geistige, bzw. nicht-sinnliche Erschließungsvorgänge (vgl. Mathematikstunde) in einer dem ästhetischen Aufmerksamkeitsmodus entsprechenden anschauenden Zuwendung vollzogen werden können. Der hierbei offenbar nicht aufzulösende Zusammenhang zwischen den Leistungen des Ästhetischen und der Qualität der Situierung innerhalb eines gemeinsamen sozialen Geschehens lässt nun zwar nicht den Rückschluss einer ‚sozialen Herstellbarkeit‘, dieser Leistungen zu, macht aber auf den entscheidenden *Wirkungs- und Entwicklungszusammenhang* beider Erfahrungssebenen aufmerksam.

Das bedeutet zunächst, dass der inneren sozialen Qualität im Unterricht noch wesentlich stärkere Aufmerksamkeit zukommen sollte, wenn die beschriebenen ästhetischen Potentiale wie ein ›Ferment‹⁴¹⁹ auf das Bildungsgeschehen wirken sollen. Die dabei zu fördernde Aufmerksamkeitsart kann aber nicht durch ein gesondertes Programm zum ›sozialen Lernen‹ alleine und auch nicht im ‚Schnellverfahren erwirkt‘, sondern nur konsequent im Alltäglichen entwickelt und gefördert werden. Zudem stehen im Unterricht – wie sich gezeigt hat – die sozialen und inhaltlichen Lernvorgänge in einem grundsätzlichen Entwicklungszusammenhang und können nur aus einer teilhabenden pädagogisch-didaktischen Perspektive – die auf die gemeinsame soziale Situation zurückgeht⁴²⁰ – zugänglich werden. Dies verweist u.a. auf die grundsätzliche Notwen-

⁴¹⁸ Vgl. Kapitel I. 2, II und III. 1

⁴¹⁹ Vgl. die Ausführungen über G. Otto in Kapitel II. 3

⁴²⁰ Vgl. hierzu Kapitel IV. 2, sowie nochmals die folgende Aussage von M. Merleau-Ponty: „So gilt es denn, nach der Naturwelt, auch die Sozialwelt neu zu entdecken nicht als Objekt oder Summe von Gegenständen, sondern als beständiges Feld oder Dimension der Existenz: wohl kann ich mich von ihr abwenden, aber nie aufhören in Bezug zu ihr situiert zu sein. Wie unser Bezug zur Welt überhaupt ist unser Bezug zum Sozialen tiefer als jede ausdrückliche Wahrnehmung und jedes Urteil. ... Es gilt auf das Soziale zurückzugehen, so wie wir durch unser bloßes Existieren schon in Berührung sind und ihm verbunden sind vor aller Objektivierung.“ Merleau-Ponty, M.: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin 1966, S. 414

digkeit einer Sensibilisierung und Bewusstseinsschärfung für die Interdependenz dieser Erfahrungsmomente innerhalb der Lehreraus- und Fortbildung.

Im Blick auf die Organisation und Gestaltung des Unterrichts lässt sich die begründete Vermutung formulieren, dass die *vorhandenen sozialen Differenzen* als *Potential* wesentlich zielgerichteter einfließen und genutzt werden könnten, im Sinne einer qualitativen Anhebung des Bildungsniveaus aller. Bildungspolitisch aber beantwortet man bisher den Anspruch nach sozialer Integration weitgehend mit der Forderung nach einer *inneren Differenzierung*, um den jeweiligen individuellen Voraussetzungen der Lernenden gerecht zu werden und um sie nicht nur an einer für alle gültigen gemeinsamen Norm zu messen⁴²¹. Darüber hinaus aber wären diese Differenzen nicht nur zu bedienen, sondern auch *nutzbar* zu machen im Sinne einer Vielfalt von Erschließungswegen und thematischen Perspektiven. Damit dies gelingen kann, müssten die didaktischen und methodischen Zugänge aber selbst ein grundsätzlich geöffnetes Prinzip der sachlichen Erschließung⁴²² ermöglichen, u.a. auch, um den Lehrerinnen und Lehrer eine erfahrungsoffene, flexible Disposition im Vermittlungsgeschehen zu ermöglichen. Dies wiederum könnte auf das soziale Geschehen zurückwirken, indem es eine wesentlich grundsätzlichere Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Situation als Ganzes fördern und herausfordern würde. *Wie weit* eine solche Teilhabe aller an der Gemeinsamkeit des Geschehens gelingt, kann jedoch wiederum nur pädagogisch, autonom, und sensibel wahrgenommen und beurteilt werden. Dabei käme besonders der Aufmerksamkeit für den feinen, aber grundlegenden Unterschied zwischen einer Akzeptanz, Nutzung und Überbrückung von Differenzen, mit dem Ziel ein Einverständnis in der Sache zu finden und der Betonung und Hierarchisierung von Differenzen, im nur vermeintlichen Sinne einer Steigerung von Effizienz, keine unwesentliche Bedeutung zu. Um diesem Ziel näher zu kommen, sehe ich im Bereich des Didaktischen zwei mögliche Wege.

Zunächst ginge es darum, die zu fördernde Vielfalt der didaktischen Erschließungsangebote⁴²³ im Vorfeld vorzubereiten, d.h. durch eine entsprechende Aufbereitung der inhaltlichen und curricularen Vorgaben. Das zu fördernde Bildungspotential des Ästhetischen umgreift in seiner Grundsätzlichkeit den Bereich der einzelnen Fachdidaktiken. Das bedeutet, die bereits vorhandenen fachspezifischen Curricula und Zugänge könnten unter einem ,ästhetischen

⁴²¹ Vgl. u.a.: Demmer-Dieckmann, I.: „Innere Differenzierung als wesentlicher Aspekt einer integrativen Didaktik: Beispiele aus dem projektorientierten Unterricht einer Integrationsklasse in der Primarstufe, Bremen 1991

⁴²² Dieses offene Prinzip des didaktischen Zugangs von der Sache her hat meines Wissens K. Heipke bisher an explizitesten herausgearbeitet. Vgl. Heipke, K.: Die Wirklichkeit der Inhalte; in: Rauschenberger, H. (Hrsg): Unterricht als Zivilisationsform, Wien 1985

⁴²³ Vgl. hierzu die Ausführungen über Otto, G. in Kapitel II. 3

Blickwinkel,,geprüft sowie erweitert und differenziert werden. Die Physikdidaktik von M. Wagenschein⁴²⁴ ist hierfür sicherlich das geeignetste Vorbild, aber vermutlich nicht das einzige Beispiel.

Als Zweites wäre es möglich, ein – die einzelnen Fächer übergreifendes, aber doch von allen zu nutzendes – *ästhetisches Curriculum* zu entwickeln. Das, was in den hier vorgestellten Unterrichtssituationen als Differenzerfahrung zur Anschauung gebracht wurde, ereignet sich in jeder Unterrichtssituation und es geht jeweils nicht nur um die Frage, wie viel Differenz und Offenheit *zugelassen*, sondern auch darum, wie viel Selbst- und vor allem *Mitverantwortlichkeit* den Schülerinnen und Schülern *zugemutet* und auch abverlangt werden sollte. Der wahrnehmungsoffene Zugang zur Differenz der Anderen ist immer zugleich eine *Förderung* und *Herausforderung* zur Partizipation. In *beiden* von mir untersuchten Unterrichtsstunden kam es zu einer Teilhabe der Schülerinnen und Schüler, nur auf einem anderen Selbstständigkeitsniveau. Während sich die Partizipation in der 5. Klasse noch in einem inneren Bereich der Unterrichtsstruktur und der Thematik bewegte, konnten die Abiturientinnen und Abiturienten ihrem Alter entsprechend dazu aufgefordert werden, über Inhalt und Verlauf als Ganzes mitzuentcheiden. Dieses *Mittragen von Verantwortung* muss nicht künstlich trainiert werden, wenn es in der Wirklichkeit der Unterrichtssituation einen Raum und eine Notwendigkeit dafür gibt. Ob dies gelingt, ist innerhalb von pädagogischen Situationen immer auch ein *spürbares Moment* und eine äußerliche, formale Akzeptanz eines Verfahrensvorschlags muss noch nicht zu einer wirklichen Teilhabe führen⁴²⁵. Ich habe es nicht selten erlebt, dass die Schülerinnen und Schüler eines neuen Oberstufenkurses im 12. und 13. Jahrgang mit einer Erwartungshaltung in den Kurs kamen, die davon ausging, dass ich in „kleinschrittigen,,Arbeitsanweisungen über ihr Verhalten bestimmen würde. Das wäre eine Unterforderung ihrer eigenen Kapazitäten, an die sie sich im Laufe ihrer Schulzeit gewöhnt haben. Die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen, Verantwortung *mitzutragen*, sollte aber von Beginn an gefördert und unterstützt werden, induktiv, in jedem gemeinsamen Lernprozess. Der hierfür notwendigen ›Aufmerksamkeit für das Ganze‹ sind Grundschulkinder noch näher und merken oft schneller als die Erwachsenen, wann etwas anfängt, im gemeinsamen System fehl zu laufen, wann der „Motor zu stottern beginnt,, Wenn sie den Handlungsspielraum dafür haben und Freude daran entwickeln dürfen, das Geschehen mitzutragen, reagieren sie auf solche Störungen häufig intuitiv mit einem Ausgleich, einer intelligenten Korrektur, oder einer vorausschauenden Handlung, sei es, dass sie ein Stück fehlende Kreide besorgen, bevor es die Lehrerin vermissen könnte, oder das Material für den Kunstunterricht schon in der Pause auf den

⁴²⁴ Vgl. Wagenschein, M.: Naturphänomene sehen und verstehen, Stuttgart 1980

⁴²⁵ Vgl. Kapitel III.1

Tischen verteilen, bevor man sie überhaupt dazu auffordern konnte. Das sind Achtsamkeiten und daraus resultierende Fähigkeiten, die sie gerne auch beim gemeinsamen inhaltlichen Lernen einbringen und die einer systematischen und konsequenten Förderung bedürfen.

Im Rahmen der Entwicklung eines Curriculums könnte es als Spiralcurriculum darum gehen, über intelligente Formen interaktiver Muster verschiedener Schwierigkeitsgrade nachzudenken, die diese Fähigkeiten in aufeinander aufbauenden Entwicklungsschritten konsequent fördern. Diese erst noch zu entwickelnden Zugänge sollten soweit als möglich von den einzelnen fachspezifischen Zugängen aufzugreifen sein, damit sie ins Alltägliche integriert werden können. Entscheidend dabei wäre auch, dass zugleich mit dem Schwierigkeitsgrad auch das Situationsverständnis wachsen kann, die Reflexionsebene erweitert und die Notwendigkeit zum Transfer mitgedacht wird.

VI.3 Erfahrungsorientierung und künstlerische Aneignungs- und Ausdrucksformen in der Lehrerbildung

Die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht besteht darin, immer aus einer Teilhabe heraus zu handeln und zu entscheiden, d.h. sie sollten sich darüber bewusst sein und bleiben, dass das Geschehen nicht verfügbar ist, sondern angeleitet werden muss. Aus dieser notwendigen Leitung aber gilt es, so oft das Geschehen und die Ausgangslage es zulässt, zurückzutreten, um Denkraum und Handlungsspielraum für die Lernenden freizugeben. Wenn es didaktisch gelingt, dass die Schülerinnen und Schüler diese Öffnung für eigenständige Lernzugänge als ein Angebot oder eine Herausforderung begreifen, kann das Geschehen zu einem gemeinsamen Gleichgewicht und einer inneren Balance finden, die Lebendigkeit fördert und nicht ausgrenzt. Die notwendige Kompetenz auf diese Ebene der Gemeinsamkeit zu reagieren und sie zu fördern kann innerhalb der Lehrerbildung aber nicht nur über die Aneignung von wissenschaftlich-theoretischem Wissen vermittelt werden und auch nicht alleine über die schulpraktischen Anteile in der Ausbildungssituation. Diese Fähigkeit, sich wahrnehmend und spürend, d.h. selbst erfahrungs offen auf ein Bildungsgeschehen zu beziehen müsste bereits innerhalb der Ausbildungssituation selbst erprobt und geübt werden. Das heißt, es ginge im Blick auf die Lehrerbildung um die Frage, wie eine ‚relative‘, pädagogisch-didaktische Autonomie durch eine *didaktische Flexibilität* und *pädagogische Sensibilität* gefördert werden kann.

VI.3.1 Reflexive Verknüpfungen zwischen Praxis und Theorie

Damit dies gelingt, könnte eine Erfahrungsorientierung innerhalb des Studiums, insbesondere auch innerhalb der Aneignung des erziehungswissenschaftlichen Kenntnisstandes angestrebt werden, als eine zu fördernde Reflexivität zwischen einer theoretischen und einer auf die erfahrbare Praxis bezogenen Reflexionsebene. Hierbei sollte einerseits *mit* den Voreinstellungen und Vorerfahrungen der Lehramtsstudentinnen und -studenten im Sinne einer gemeinsam herzustellenden Hermeneutik gearbeitet werden, andererseits der notwendige Transfer von Erkenntnissen in die konkrete Vermittlungssituation über eine Vielzahl geeigneter Praxisbeispiele gefördert werden, um der beklagten Trennung zwischen theoretischem Anspruchsniveau und alltagspragmatischem Handeln entgegenzuarbeiten.

Diese Trennung ist insbesondere in der empirischen Unterrichtsforschung ein schon seit längerer Zeit bekanntes Problem. 1981 kommt W. Lüttgert mit Verweis auf internationale empirische Untersuchungen zu der Schlussfolgerung, dass „die ursprüngliche Funktion der Modelle, Lehrerstudenten und Lehrer für den Unterricht handlungsfähig zu machen...“⁴²⁶, verloren gehe, und sich dem entgegen in der Alltagspraxis eine eigene „Subkultur“ der Unterrichtsplanung entwickelt habe, wodurch es zu einer unheilvollen „... Arbeitsteilung zwischen den Modellen der allgemeinen Didaktik und der didaktischen Subkultur ...“⁴²⁷ gekommen sei. „Die Modelle besorgen die Legitimation, ohne das reale Geschehen zu reflektieren, die Subkultur bestimmt das Geschehen, ohne Legitimation zu berücksichtigen.“⁴²⁸ Eine qualitative empirische Untersuchung von B. Koch-Priewe⁴²⁹ weist 1986 auf die *eigentlich* handlungsleitenden Motive von Lehrerinnen und Lehrern hin, die sich in ihren ›subjektiven didaktischen Theorien‹ wiederfinden lassen. Sie fordert als Konsequenz dieser Analyse eine ›neu zu schaffende Bewusstheit‹ der Pädagogen, die sie durch eine ›Dauerhaftigkeit der Lehrerinnen und Lehrer am wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt‹ fördern möchte.

Eine solche ›neu zu schaffende Bewusstheit‹ sollte meiner Ansicht nach bereits mit der Lehrerbildung beginnen, da bereits hier eigene subjektive Theorien

⁴²⁶ Lüttgert, W.: Was leisten die Modelle der allgemeinen Didaktik? Sechs polemische Thesen und ein Vorschlag, in: Neue Sammlung 21.Jg., 1981 6, S. 579

⁴²⁷ Lüttgert, W., 1981, S. 586

⁴²⁸ Lüttgert, W., 1981, S.568

⁴²⁹ Koch-Priewe, B.: Subjektive didaktische Theorien von Lehrern: Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik u. alltägliches Handeln im Unterricht, Frankfurt a. M. 1986; vgl. auch Kapitel II. 6

und Voreinstellungen das Motiv für die Studienwahl sowie die fachliche Orientierung wesentlich bestimmen. Dies sind handlungsleitende Motive, die innerhalb des Studiums einfließen, überprüft und weiterentwickelt werden müssten, wenn sich nicht später unreflektiert das pädagogische Alltagshandeln nur an der vertrauten Machbarkeit des Vorhandenen und des Bekannten ausrichten soll.

VI.3.2 Selbsterziehung durch die Kunst und Übungen als Zugänge zur Gemeinsamkeit einer Lebens- und Lernsituation

In diesem Sinne, sollten darüber hinaus auch die vorbewussten Anteile dieser handlungsleitenden Motive und Voreinstellungen aufgegriffen werden, um sie einem Ausdruck und einer Bewusstwerdung zugänglich zu machen. Hierzu bietet sich die Vielfalt der kulturell vorhandenen künstlerischen Aneignungs- und Ausdrucksformen an, um Erinnerungen, Visionen, Vorstellungen, Phantasien, Empfindungen spürbar, sichtbar und bewusst werden zu lassen. Aber auch auf das literarische und musikalische Ausdrucksrepertoire könnte dabei zurückgegriffen werden. Die sinnlich ästhetischen Gestaltungsmöglichkeiten reichen von spielerischen Verfahren, wie dem »szenischen Spiel«, oder dem »Standbild«⁴³⁰, über zeichnerische und plastische Zugänge bis hin zur Performance, über die das erworbene Bewusstsein unmittelbar in einen öffentlichen Kontext gestellt werden könnte. Zur Einführung eines solchen sinnlich-praktischen Anteils in die Lehreraus- und Lehrerfortbildung wäre die Entwicklung eines auf diese spezifische Aufgabenstellung zugeschnittenen Curriculums notwendig, das sich auch um eine Gegenüberstellung und reflexive Verknüpfung solch bild- und gestalthafter Prozesse mit wissenschaftlichen Analysen und Erkenntnissen bemühen sollte.

Um die erwünschte didaktische Flexibilität und pädagogische Sensibilität der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern zu fördern, habe ich sinnlich-mimetische Übungen entwickelt und gemeinsam mit den Studentinnen und Studenten erprobt. Als Übung⁴³¹ verstehe ich eine in sich geschlossene Form nonverbaler Interaktion, die sich in bestimmten, vorher festzulegenden Spielregeln vollzieht. Diese Spieregeln legen den gemeinsamen Handlungsrahmen fest, fordern aber eine Sensibilität für das Miteinander sowie wahrnehmungsoffene Reaktionen

⁴³⁰ Vgl. Scheller, I., Oldenburg 1980

⁴³¹ Vgl. Der Übungsbegriff geht auf R. zur Lippe zurück. Er gebraucht ihn aber in einer noch grundsätzlicheren und offeneren Weise als ich hier, nämlich für das Ganze einer Lernsituation und dem gemeinsamen Zugang zu ihrer Wirklichkeit. Als Übungen möchte ich alle Lernsituationen charakterisieren, die nicht nur ein Reden über Dinge vorsehen, sondern deren Ablauf auch selbst ein Stück Wirklichkeit ist.“ In: ders.: Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Reinbek bei Hamburg, 1987, S. 481

und spontane Impulse heraus. Sie können auch aus dem Kontext der spezifischen Vermittlungssituation heraus entwickelt werden.

Um eine erste Vorstellung von solch einer Übungssituation, zu vermitteln, möchte ich hier nur sehr kurz die Spielregeln einer möglichen Übungsreihe mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen, die ich selbst mit Lehramtsstudentinnen und -studenten erprobt habe, vorstellen.

Übungsbeispiel

Zur gemeinsamen Vorbereitung steht die Gruppe im Kreis und die Beteiligten kommen in der T'ai Chi Ch'uan⁴³² Ausgangsposition, jeder für sich, zu Ruhe. Das heißt: geschlossene Augen, schulterbreiter paralleler Stand der Füße, leicht angewinkelte Knie, nach vorne gekipptes Becken sowie eine ganz leichte, kleine Pendel- oder auch Kreisbewegung, die vom Becken ausgeht. Um den Stand in diesem ersten Schritt des gemeinsamen Ankommens zu stabilisieren ist es hilfreich, die Aufmerksamkeit auf die sich vollziehenden Gewichtsverlagerungen in den Füßen zu richten.

Die erste Übungsstufe sieht so aus, dass die Leiterin, oder der Leiter eine ruhige, langsame Bewegungsfolge zunächst mit den Händen und Armen und in der Folge mit dem ganzen Körper so vorgibt, dass die anderen Beteiligten diesen Vorgaben mimetisch nachahmend folgen können. Das Bewegungsrepertoire des T'ai Chi bietet sich dabei an, es kann jedoch frei erweitert werden und muss nicht vorausgesetzt werden. Auch Personen, die mit fernöstlichen Übungsformen noch nicht in Berührung gekommen sind, entwickeln erfahrungsgemäß schnell ein Potential von Bewegungen, die meist aus einem inneren Impuls heraus entstehen. Wichtig ist, dass der oder diejenige, die die Bewegungen sowie den Wechsel der Bewegungen vorgibt, im Kontakt mit den anderen bleibt und auch das Tempo nach den anderen ausrichtet, denn sonst kann diesen die Mitbewegung nicht gelingen.

Die zweite Schwierigkeitsstufe dieser speziellen Übungsform besteht darin, dass die Personen, die die Bewegungen für die ganze Gruppe vorgeben wechseln, bis alle einmal an der Reihe waren. Das heißt, es muss eine weitere Koordination innerhalb der Gruppe geleistet werden. Meist ist es so, dass diejenigen, die ihre Führung abgeben wollen mit einem Blick oder einem kurzen Kopfnicken Kontakt zu einer anderen Person aufnehmen. Das erfordert über den mimetisch beobachtenden Nachvollzug hinaus eine zusätzliche Aufmerksamkeit für die anderen und auch dafür, wer gerade die Leitung hat oder mit der Leitung noch nicht an der Reihe war.

Im dritten Schritt geht es darum, dass ohne Kontaktaufnahme die Führung wechselt wird, dass also innerhalb einer Gruppe eine fließende Aufmerksamkeit

⁴³² Vgl. u.a.: Kobayashi, T.u.P.: T'ai Chi Ch'uan; München 1994

und Gleichzeitigkeit entsteht und diejenige Person führt, die sich innerhalb der gemeinsamen Bewegungsfolge durchsetzt und dieser fließende Führungswechsel sich auch im weiteren nonverbal und ohne Verständigungszeichen vollzieht. Eine solche Offenheit ist nur sehr schwer zu erreichen, ist aber schon in gut koordinierten Gruppen gelungen.

Die spürbare Qualität des Miteinander ändert sich innerhalb der Übungsstufen wesentlich. Während innerhalb der ersten Situation die Gruppe zwar wahrnehmungsoffen den Vorgaben folgt, bleibt sie doch innerlich auf die Leitung dieser einen Person fixiert. In der zweiten Stufe vollzieht sich ein wesentlich weiterer Schritt in die Ebene einer *Gemeinsamkeit der Situation*. Indem jeder Einzelne einmal die Führung des Geschehens als Ganzes übernommen hat, entsteht eine wesentlich deutlichere Präsenz der einzelnen Personen, sowie eine damit verbundene Achtsamkeit. Innerhalb der dritten Stufe vollzieht sich ein Fluss und intuitiver Wechsel in dieser Gemeinsamkeit. Erfahrungsgemäß überträgt sich die innerhalb dieser Übungen entstehende Aufmerksamkeit auch auf den theoriegeleiteten Teil der Seminarsitzung sowie die Bereitschaft der Studentinnen und Studenten, Fragen zuzulassen und »ins Offene zu stellen«⁴³³.

Im Wesentlichen geht es in den von mir erprobten Übungen darum, sich auf gemeinsame, sinnlich-mimetische Wahrnehmungsvollzüge im Modus eines »bewussten Spürens« einzulassen sowie die Bewegungsimpulse der Anderen nachzuahmen oder intuitiv zu beantworten. In der Übungssituation lässt sich so exemplarisch eine wahrnehmungsoffene Zuwendung zu der Gemeinsamkeit einer Erfahrungs- und Lernsituation spürbar und verständlich machen, so wie sie dazu herausfordern, eigene Wahrnehmungs- und Handlungsimpulse ernst zu nehmen und sie als konstitutive Bestandteile im Entwicklungsprozess der Situation zu verstehen. Sie eröffnen darüber hinaus die Möglichkeit zu einer Begegnung mit den Anderen am gemeinsamen Ort des Handelns. Erfahrungsgemäß lässt sich der Sinn solcher Übungen für die zu entwickelnde pädagogisch-didaktische Wahrnehmungs- Entscheidungs- und Handlungskompetenz den Lehramtsstudentinnen und Studenten einsichtig vermitteln.

⁴³³ Vgl. die Ausführungen über H.-G. Gadamer in Kapitel III. 1 sowie IV. 1

VI.4 Unterricht planen heißt Teilhabe entwickeln

VI.4.1 Zur Reflexionsebene

Die Grundlage der vorliegenden Erfahrungen und Erkenntnisse erfordert als Konsequenz auch einen spezifischen pädagogisch-didaktischen Zugang zur Planungsarbeit für den Unterricht, indem das zu planende Geschehen nicht nur funktional im Sinne der Erreichung bestimmter Lernziele gedacht wird, sondern bereits auch hier – im Bewusstsein der Intersubjektivität – aus einer teilhabenden Perspektive, die sich auf die Zukünftigkeit eines gemeinsamen Lebensgeschehens richtet. Hierbei geht es wesentlich um die Qualität der inneren Bezüge der Lehrerinnen und Lehrer und um die Frage, wie eine wahrnehmungs- und erfahrungsoffene Disposition schon innerhalb dieses Prozesses einfließen kann. Zudem geht es um die Frage, wie dem Singulären, der jeweiligen Besonderheit der bevorstehenden Vermittlungssituation durch die innere Qualität der Bezugnahme entsprochen werden kann. Ein solcher Blick auf das Planungsgeschehen muss die konkrete Gegenwart der planenden Lehrerinnen und Lehrer umgreifen und eine immer wieder neu zur Lage des Geschehens, zu den Schülerinnen und Schülern, zur Sache und darin auch zu sich selbst findenden Bewusstheit und Selbstvergewisserung unterstützen.

Auf dieser Grundlage möchte ich im folgenden das Planungsgeschehen aus einer inneren Logik heraus antizipieren, dabei von einer konkreten Planungssituation ausgehen, den Vorgang aber so allgemein reflektieren, dass er für die jeweilige Lage offen bleibt, auch, um die hermeneutische Kontinuität⁴³⁴ innerhalb der gedanklichen Zuwendung auf die zu planende Situation zu erhalten. Das heißt, es soll eine Erfahrungsspur vorgezeichnet werden, die die ›subjektiven Theorien‹ und den ›persönlichen Charakter der Handlungsmotive‹ nicht aus dem Geschehen ausgrenzt, sondern zur eigentlichen Basis der planerisch zu entwickelnden Reflexivität macht. Erst hierdurch können auch diese Voreinstellungen einer Entwicklung und Veränderung zugänglich werden. Mit dem ›Ins-Spiel-bringen‹ solcher Subjektivität bereits während des Planens kann sich zugleich ein Moment der Selbstaufklärung und Bewusstwerdung vollziehen, wodurch der Planungsvorgang in die selbstverantwortete Handhabung der handelnden Subjekte gelegt wird. So könnte das ›Prinzip der Teilhabe‹ von einer didaktischen Implikation im engeren Sinne, als Frage nach der ›Motivation‹⁴³⁵, als

⁴³⁴ Vgl. die Ausführungen zu H.-G. Gadamer in Kapitel V, sowie Gadamer: Wahrheit und Methode, Tübingen 1965 (2. Aufl.)

⁴³⁵ Schiefele, H.: Motivation im Unterricht: Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht; München/Ehrenwirth, 1963

›Erfahrungsbezogenheit‹⁴³⁶ oder auch als pädagogischer Blick auf eine zu fördernde ›persönliche Bedeutsamkeit‹⁴³⁷ der Lernenden zu einer spezifisch pädagogisch-didaktischen Kategorie der Teilhabe der Lehrerinnen und Lehrer innerhalb von Planung, Vermittlung und Evaluation erweitert werden. Dies würde bedeuten, dass der zu fördernden Partizipation der Schülerinnen und Schüler die Partizipation der verantwortlich Planenden und Lehrenden vorauszugehen hat, um eine Instrumentalisierung – insbesondere der Tiefendimensionen – zu vermeiden.

Die folgenden Ausführungen werden nicht alle wesentlichen Aspekte, die in eine solche Antizipation einfließen sollten, erfassen, integrieren und diskutieren. Sie sollen als erster Entwurf zunächst eine Vorstellung von einer solchen qualitativen, ›vorerinnernden‹ Zuwendung zu einem Unterrichtsgeschehen – als eigenständigem Planungszugang – vermitteln. Die klassischen didaktischen Frageaspekte einer kritischen Bildungstheorie⁴³⁸ sollen damit nicht ersetzt werden, sondern werden als Voraussetzung zugrunde gelegt. Der theoretische Hintergrund besteht im Wesentlichen in einem Transfer der phänomenologisch-hermeneutischen Grundannahmen, die im theoretischen Teil (Kapitel IV) erörtert wurden. Sie werden hier deshalb nur noch angedeutet und nicht im einzelnen ausgeführt.

VI.4.2 Das Reflexionsfeld der didaktischen Phantasie

Der Vorgang des Planens, Fragens, Strukturierens und Antizipierens ist selbst bereits ein entscheidender Teil der beruflichen Praxiserfahrung. Schon die ersten Gedanken bei der Vorbereitung auf den Unterricht – und seien sie noch so sachlicher Natur – werden von inneren Vorstellungen, Ideen, Visionen, Phantasien und Gefühlen begleitet. Diese müssen nicht als lästige Störungen oder nebensächliche Phänomene abgetan werden, sondern können in ihrem Einfluss auf die Qualität des Geschehens und als wichtiger Teil des Planungsprozesses selbst verstanden werden. Es sind zunächst diese ›begleitenden Bilder‹, die eine innere und lebendige Beziehung zu einer bevorstehenden Begegnung mit Kindern oder Jugendlichen knüpfen. Unterricht zu planen heißt damit immer auch, ein mögliches Geschehen innerlich zu antizipieren, sich eine *konkrete* Vorstellung davon zu machen, *wie* es sein wird, werden könnte oder sollte. Im Vorgang

⁴³⁶ Vgl. Scheller, I.: *Erfahrungsbezogener Unterricht*, Oldenburg 1980

⁴³⁷ Vgl. insbesondere: Bürmann, J.: „Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung: theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernens“, Bad Heilbrunn 1992

⁴³⁸ Vgl. Klafki, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*; Weinheim/Basel 1991; sowie: Schulz, W.: *Anstiftung zum didaktischen Denken*; in: Otto, G.; Lüscher-Schulz, G. (Hrsg.); Weinheim und Basel 1996

dieser Antizipationen bildet sich so eine erste Qualität der Teilhabe an dem Ganzen einer zu erwartenden Lebenssituation. Diese ist als Unterricht natürlich immer auch eine Vermittlungssituation, in deren Zentrum eine Thematik oder eine spezifische Aufgabe steht.

In einem ersten Schritt gilt es, diese didaktische Phantasie⁴³⁹ in ihrer ganzen Weite zu entfalten. Sie entwickelt sich in der Polarität der thematischen und intentionalen Orientierungen auf der einen Seite und den konkreten Bedingungen, die der Kontext vorgibt, auf der anderen. Beide Bereiche zeigen sich in diesem ersten Planungsschritt vorerst noch als Aspekte eines gemeinsamen Reflexionsbereichs, sie haben jedoch für den weiteren Planungsvorgang bis hin zur Planungsentscheidung schon hier eine unterschiedliche Bedeutung. In dessen Verlauf richtet sich die Antizipation mehr und mehr auf das konkrete Geschehen, wobei die inhaltlich-intentionalen sowie die methodisch-didaktischen Überlegungen in diesen ‚sich innerlich ausrichtenden Vorgang‘, integriert werden müssen. Damit die subjektiven inneren Bezüge dieses Geschehen als Ganzes begleiten und bereichern können, sollen sie dabei weder unreflektiert in den Planungsvorgang hineingetragen, noch künstlich ausgegrenzt werden. Sie sollten als Voreinstellungen und Vorerfahrungen sowohl im Hinblick auf die Thematik, als auch im Blick auf die Schülerinnen und Schüler sowie das Ganze der Vermittlungssituation innerhalb des Planungsverlaufs sichtbar, zugänglich und veränderbar werden.

Diesen ersten Planungsschritt bestimmt die Frage, wie die Sache, ihre inhaltlichen, gesellschaftlichen oder auch historischen Problemfelder zum Zentrum der gemeinsamen Aufmerksamkeit werden könnte, was konkret an ihr erarbeitet, gelernt oder mit ihr zum Ausdruck gebracht werden sollte, welche Sinnfindungen und -orientierungen sich in und aus ihr für das gemeinsame Lerngeschehen möglicherweise ergeben, also die klassische didaktische Reflexion im engeren Sinne. Der Blick auf die innere ›Gegenständigkeit‹⁴⁴⁰ der Sache sowie die Sinnebenen⁴⁴¹ und den Kontext, auf den sie verweist, umgreift das Zuständigkeitsgebiet der einzelnen Fachwissenschaften und -didaktiken und muss es integrieren. Dem gegenüber steht die konkrete Wirklichkeit der zu erwartenden

⁴³⁹ Vgl. zum Begriff der Phantasie die Ausführungen von D. Kamper. Sie ermöglichen vor dem Hintergrund der Philosophiegeschichte differenzierte Unterscheidungen zwischen den Begriffen der Phantasie, des Bildes sowie zwischen dem Imaginären und dem Wirklichen. Kamper, D.: Die gesplante Phantasie. Kurze Einführung in eine lange Geschichte. in: ders. (Hrsg.): Macht und Ohnmacht der Phantasie; Darmstadt und Neuwied 1986

⁴⁴⁰ Vgl. Heipke, K.: Die Wirklichkeit der Inhalte; in: Rauschenberger, H. (Hrsg.): Unterricht als Zivilisationsform, Wien 1985

⁴⁴¹ Eine umfassende Analyse all dieser Bedeutungsebenen und -zusammenhänge der thematischen Struktur im gesellschaftlichen, historischen aber auch im konkreten sowie möglichen zukünftigen Kontext wurde von W. Klafki geleistet; Vgl. Klafki, W., 1991

Vermittlungssituationen. Hierzu gehören die möglichen antizipierbaren Vorerfahrungen und Voreinstellungen der Schülerinnen und Schüler, altersspezifisch und auch situativ, die institutionellen, formalen und organisatorischen Rahmenbedingungen, aber auch die Aktualität regionaler oder globaler Ereignisse, die in das konkrete Geschehen hineinwirken. Dieses konkrete Bedingungsgefüge – als Ausgangslage hinreichend bekannt – charakterisiert nicht nur entscheidende Reflexionsaspekte, sondern zugleich das Handlungsfeld, dem man sich antizipierend, schrittweise weiter zuwendet. Die Polarität dieser beiden Ebenen, der intentional-inhaltlichen, die eine Richtung vorgibt, ein Anspruchsniveau setzt und Anforderungen deutlich werden lässt, dort und die konkrete Lage hier, die die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten nicht nur eingrenzt, sondern auch eine geeignete Antwort auf diese Lage herausfordert, bildet das Spannungsfeld der Reflexion für die didaktische Phantasie. Diese kann sich in diesem ersten Schritt noch sehr frei, assoziativ, suchend und spielerisch innerhalb der unterschiedlichen Bedingungsfaktoren und Implikationszusammenhänge bewegen.

VI.4.3 Antizipation im Vorstellungsbild

In einem nächsten Schritt geht es dann darum, diese Vielzahl von Aspekten intentionaler, inhaltlicher, praktischer und konkreter Natur gedanklich so miteinander in Beziehung zu setzen und zu integrieren, dass sich daraus konkrete Vorstellungsbilder von dem zukünftigen Geschehen entwickeln können, über die die Planenden sich antizipierend einen weiteren inneren Schritt auf die zu gestaltende Situation zubewegen. Das heißt, die Phantasie muss konkreter und wirklicher werden, nicht nur hinsichtlich der möglichen Auswahl der Inhalte, sondern auch in der Vorstellung davon, wie die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen einen eigenständigen Zugang zu diesen Inhalten innerhalb der gemeinsamen Lernsituation finden könnten. Es ist in dieser Phase nicht mehr nur die spielerische und freie Verknüpfung von potentiellen Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Wirkungszusammenhängen, sondern bereits eine erste, sich herausbildende Qualität als spürbar werdender Bezug zu dem zukünftigen Geschehen, die den ästhetischen Anteil des Geschehens charakterisiert. Man beginnt, sich ein Bild, eine Vorstellung zu machen.

Im *Entwickeln* solcher Vorstellungen konkretisieren sich schrittweise, über die sachlichen, organisatorischen, didaktischen und methodischen Aspekte hinaus, auch die *eigenen Motive als innere Gerichtetheit* des späteren Handelns, Reflektierens und Entscheidens. Mit dem Erscheinen dieser Motive entsteht die Möglichkeit eines bewussten ›Sich-in-Beziehung-setzen‹ zu einem Zukünftigen.

Diese spürbare, die reflexiven Ebenen umgreifende Dimension, die sich im Vorstellungsbild entwickelt, als innere ›Schau auf die zukünftige Praxis‹, unterscheidet sich von einer nur leeren, oder auch abstrakten, ungerichteten Beziehung zur Zukunft. E. Husserl spricht bei einer solchen Vorstellungsbildung, die sich auf ein zukünftiges Geschehen richtet, von einer ›Vorerinnerung‹. Das heißt, die gedankliche Qualität entspricht der erinnernden Verarbeitung einer Erfahrung, nur mit dem Unterschied, dass etwas noch Unbekanntes vorstellend antizipiert wird. A. Schütz, in Anlehnung an E. Husserl, weist auf den grundlegenden Qualitätsunterschied zwischen einem gerichteten und einem ungerichteten Zukunftsbezug hin. „Jeder ursprünglich konstituierende Prozess ist beseelt von Protentionen, die das Kommende als solches leer konstituieren und auffangen, (Husserl, Zeitbewusstsein, S. 410) Von der unmittelbaren Protention zu scheiden ist die Vorerinnerung (vorblickende Erwartung), welche in ganz anderem Sinn als die Protention vergegenwärtigend ist...“⁴⁴²

Eine solche ›vorblickende Erwartung‹ trägt die Intentionalität nicht alleine äußerlich, als Sammlung feststellbarer Lernziele und Lernschrittfolgen aus einer nur reflektierenden Distanz heraus an das Geschehen heran, sondern entwickelt diese zugleich induktiv im vergegenwärtigenden Prozess des Antizipierens. So bildet sich eine erste innere Gerichtetheit sowie eine *zugleich reflektierende als auch leib-seelische Beziehung* zu den bevorstehenden Situationen aus. Dabei *umgreifen die wahrnehmbaren und spürbaren Qualitäten* dieser Vorstellungen *die unterschiedlichen Ziel- und Reflexionsebenen*. So, wie das Geschehen später zum Ganzen einer wirklichen Erfahrung werden wird, bilden sich schon in der Planungssituation beim Entwerfen, Kombinieren, Strukturieren und Antizipieren die Vorstellungen von dieser zu erwartenden Erfahrung als Ganzheiten in den unterschiedlichen Bildern.⁴⁴³

Wie nah diese Vorstellung dem kommt, was sich später wirklich ereignet, wie realistisch diese Antizipationen sind, hängt natürlich von den erworbenen Vorerfahrungen im Umgang mit dieser Aufgabe ab. So vielfältig und langjährig diese aber auch sein mögen, sie können eine letzte Garantie für das Gelingen der Situation nicht geben. Das ist das grundsätzlich offene Moment, das jedes Lebensgeschehen und damit auch die Planungsarbeit charakterisiert. Dennoch nimmt die Wahrscheinlichkeit, in der Antizipation die spätere Lage wirklich zu berühren, besonders mit der Vertrautheit der beteiligten Personen wesentlich zu. Erst diejenigen, die ihre Schülerinnen und Schüler kennen, ahnen, wie viel sie ihnen zutrauen und zumuten können, wissen, auf welche Impulse sie reagieren, was ihre Aktivität herausfordert oder was sie zum Nachdenken veranlasst. Jede erfahrene Lehrerin und jeder erfahrene Lehrer arbeitet mit diesem Wissen.

⁴⁴² Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Wien 1960, S. 55

⁴⁴³ Vgl. die Ausführungen in Kapitel V über H.-G. Gadamers ontologische Bestimmung des Bildes.

Wichtig ist hier, dass es vielmehr als Erfahrungswissen konstitutiven Einfluss auf das zu entwickelnde Vorstellungsbild nehmen kann und dass auch allgemeines Wissen, bspw. über einen altersspezifisch vorauszusetzenden Entwicklungsstand, erst in ein solches Vorstellungsbild im Kontext eines konkreten Unterrichtsgeschehens übersetzt und integriert werden muss. Eine Planungssystematik, die dem, was sich ereignen soll, nur äußerlich bleibt, sei es in einer nur abstrakten Hierarchie spezifischer Zielebenen oder einer reinen Sachlogik, berührt die Qualität des zukünftigen Geschehens zumindest zunächst nur an der Oberfläche. Aber auch eine solch andere vorstellende Vorausschau kann die Folge möglicher Interaktions- und Handlungsverläufe, die innere Logik möglicher Erschließungsvorgänge und Lernschritte immer nur annähernd antizipieren, sie bleiben im Raum eines ›Möglichen‹. Was jedoch in dieser Vorausschau wirklich und konkret werden kann, ist eine Vorstellung, als konkrete Vision. Sie antizipiert einen Vorgang, ohne ihn festzulegen. Das ist vielleicht nur ein feiner, aber dennoch ein wesentlicher Unterschied. Die Vorstellungen von dem Geschehen bleiben als *Bilder*⁴⁴⁴ *bewusster Anteil einer eigenen Antizipation* und richten sich deshalb nicht ‚ungebremst,‘ oder auch ‚nahtlos,‘ und direkt auf das erwünschte Schülerverhalten. Erst so kann die Aufmerksamkeit in der späteren Vermittlungssituation unfixiert bleiben, das heißt, sie kann sich auf das richten, was *wirklich* passiert und dies innerhalb der Konstitution des Bildungsgeschehens ernst nehmen, auch wenn es den entwickelten Erwartungen nicht direkt und unmittelbar entspricht. Dennoch hat die gebildete Vorstellung für dieses spätere Handeln und Entscheiden eine zentrale Bedeutung. Erst mit ihrer, auf das jeweilige Geschehen bezogenen, inneren Gerichtetheit bildet sich die produktive Spannung zum wirklichen Verlauf des Geschehens, die dazu beitragen kann, diesem eine lebendige Dynamik zu verleihen.

Je ausgeprägter und grundsätzlicher dabei die, jeder und jedem Lehrenden immer nur eigene, Vision des pädagogisch-didaktischen Vermittlungsauftrags ist, desto mehr kann sich der Vorstellungsrahmen auch innerhalb dieser Planungsphase noch im Bereich potentieller Möglichkeiten bewegen und durch eine Vielzahl an Vorstellungsbildern verhindern, das Geschehen zu schnell nur an der Wiederholung und Festschreibung des Vorhandenen zu orientieren.

Wie aber kann es im Weiteren gelingen, die in dieser Planungsphase sinnvollerweise noch offen zu haltenden Vorstellungsbilder potentieller Möglichkeiten in die Einmaligkeit einer konkreten Entscheidung zu führen?

⁴⁴⁴ Vgl. hierzu die eingehenderen theoretischen Ausführungen zum Begriff des ›Bildes‹ in Anlehnung an H.-G. Gadamer in Kapitel IV und V, sowie Gadamer, H.-G., 1965, S. 133 ff

VI.4.4 Sinnorientierte Eingrenzung statt Operationalisierung

Was damit angesprochen wird, ist nicht nur die Frage der Verknüpfung der unterschiedlichen Zielebenen des Vermittlungsauftrags, sondern auch, *wie* diese Ziele auf die Organisation und das spätere interaktive Vermittlungsgeschehen im Unterricht Einfluss nehmen können, also *wie* sich das Verhältnis zwischen planender und antizipierender Reflexion und der Handlungspraxis des Vermittlungsgeschehens konstituiert. Der Schritt, von der Ebene allgemeiner Erziehungsziele sowie von den grundsätzlichen Sinnfragen der Inhalte hin zu einer konkreten Entscheidungsfindung, ist jedenfalls nicht ein reines Problem des logischen oder auch pragmatischen Schlussfolgerns, wenn die innere Qualität des Geschehens Beachtung finden soll.

Die lernzielorientierten Schulen⁴⁴⁵ versuchen diesen Vorgang vom Grundsätzlichen und Allgemeinen zum Einzelnen und Spezifischen durch den Operationalisierungsvorgang zu lösen, indem sie durch eine deduktive Logik und pragmatische Schlussfolgerungen vom Allgemeinen aus die Ziele für den je konkreten Fall begründen. Hierbei sieht man – in der Orientierung an einer behavioristischen Lernpsychologie – ein Optimum an Evaluierbarkeit dadurch gewährleistet, dass das gewünschte Schülerverhalten möglichst detailgenau im voraus beschrieben wird und die Lernergebnisse deshalb auch präzise und transparent überprüft werden könnten. Obgleich eine Vielzahl kritischer erziehungswissenschaftlicher Schulen⁴⁴⁶ bereits in den siebziger Jahren den intentionalen Zugriff auf die Schülerinnen und Schüler durch diese normative Feststellung ihres zu erwartenden Verhaltens kritisiert haben und daraufhin die ›Lernziele‹ durch die ›Lehrziele‹ ersetzt wurden, hat die dem Operationalisierungsdenken innewohnende Planungslogik mit einer gewissen Hartnäckigkeit bis heute überlebt.

Die Überlegungen hier versuchen, über die Zurücknahme des *direkten* intentionalen Zugriffs auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler hinaus, die *zeitliche Differenz*, die *innere Diskontinuität* und den Bruch zwischen der planenden Reflexion und der späteren Handlungspraxis in den Blick zu nehmen. Das, was den qualitativen Aspekt des späteren Vermittlungsgeschehens im Operationalisierungsdenken vernachlässigt, ist nicht alleine die unhinterfragte Normativität im Lernziel, sondern der Versuch, eine per se nicht mögliche Kontinuität zwischen theoretisch antizipierender Reflexion und handelnder Praxis herzustellen. Der Grundgedanke der Operationalisierung ist von daher

⁴⁴⁵ Vgl. hierzu Möller, Ch.: Technik der Lernplanung: Methoden und Probleme der Lernzielerstellung, Weinheim 1973

⁴⁴⁶ Vgl. u.a. Scheller, 1980; Schulz, W.; Otto, G.; Klafki, W.: Didaktik und Praxis, Weinheim 1977

durchaus nützlich, da man sich gedanklich auf das konkrete und wirkliche Geschehen zu bewegt, dabei allerdings sowohl die qualitative Differenz hinsichtlich zweier unterschiedlicher menschlicher Vermögen,⁴⁴⁷ d.h. zwischen Denken und Handeln, als auch die zeitliche Differenz negiert, bzw. versucht, diese logisch zu überbrücken. Der Begriff der ›Schülerorientierung‹ hat in den 70er Jahren aber nur diese eine notwendige Seite des Geschehens argumentativ stark gemacht, nicht die Bedeutung für den inneren Prozess der Planenden selbst. *Beide* beeinflussen die spätere Qualität der Teilhabe innerhalb der interaktiven sachlichen Erschließung. Ein bewusst antizipiertes Lehrziel als Vorstellungsbild berücksichtigt nicht nur die Differenz der Anderen, sondern kann als ›vorblickende Erwartung‹ zu einer induktiven Entwicklung der planenden Gerichtetheit selbst beitragen, indem die Verantwortlichen ihre Vorstellungs- und ›Einbildungskraft dem Zukünftigen entgegenschieben‹.⁴⁴⁸

Diese ›vorblickenden Erwartungen‹ sollten sich aber zunächst nur soweit auf diese Zukünftigkeit richten, als es für eine ‚realistische‘, Antizipation der verschiedenen Möglichkeiten sinnvoll und für eine argumentative und kritische Prüfung notwendig ist. Wieder geht es in diesem nächsten Schritt einer didaktischen Eingrenzung darum, *vorstellend* zu prüfen, welche Antizipationen sich für die jeweilige Lage am besten eignen könnten.

Wie kommt es bspw. zur Entscheidung für einen bestimmten Text im Deutschunterricht? Natürlich sind es die bekannten inhaltlichen, didaktischen und methodischen Fragerichtungen, die diesen Vorgang wesentlich bestimmen. Hat sich der Text in anderen Zusammenhängen bewährt, und wenn ja warum? Kann an ihm ein besonders wichtiger Aspekt der Sache sinnvoll bearbeitet werden? Spricht er eine aktuelle, oder eine zurückliegende Erfahrung der Schülerinnen und Schüler an? Zeigt er als Text selbst eine besondere, exemplarische Qualität? Macht er etwas Grundsätzlicheres, oder auch Zukunftsweisendes deutlich? Wie lässt sich der Sinn des Textes den Schülerinnen und Schülern vermitteln? Wie wirkt die Thematik auf sie? Bieten sich Spielsituationen, Vorträge, Gruppenarbeit oder individuelle Arbeiten an? Diese notwendige Vielfalt der Perspektiven auf die jeweilige Thematik, ihre Bedeutungsdimensionen und Erschließungsmöglichkeiten hat W. Klafki ausführlich herausgearbeitet.⁴⁴⁹ Es sind all die wesentlichen Fragerichtungen und Reflexionsaspekte, die bei der Entscheidung für eine Auswahl innerhalb der verschiedenen Möglichkeiten behilflich sind. Aber auch im Rahmen dieser Wahl geht es immer wieder darum, nicht nur

⁴⁴⁷ H. Arendt trennt die Reflexion sehr grundsätzlich von den elementaren Tätigkeiten der Arbeit, des Handelns und des Herstellens. Vgl. Arendt, H.: *Vita activa*, München/Zürich 1999, S. 414

⁴⁴⁸ R. zur Lippe spricht von einem solchen „Entgegenschieben der Einbildungskraft“ im mimetischen Lernen. Vgl. zur Lippe, R.: *Vom Leib zum Körper*, Reinbek bei Hamburg 1988, S. 115

⁴⁴⁹ Vgl. Klafki, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 2. erw. Auflage, Weinheim/Basel 1991

argumentativ, sondern auch vorstellend, d.h. das wirkliche Geschehen imaginär vorwegnehmend, zu prüfen, was sich für die je spezifische Lage eignen könnte, um sich dem Geschehen nicht nur reflektierend zu nähern, sondern um dabei auch ein ‚Gespür‘, für die Situation zu entwickeln und für das, was sich ereignen könnte.

Wie ist es aber nun möglich, aus den recherchierten Vorgaben und Vorinformationen, den verglichenen und argumentativ geprüften und schließlich in die nähere Auswahl gefallenen Vorstellungsbildern eine einzige Wahl zu treffen? W. Schulz spricht in dieser Phase der Entscheidungsfindung dann doch wieder von einer ›quasi operationalisierten Zielformulierung‹⁴⁵⁰. Er versucht dabei das Problem einer Vernachlässigung der qualitativen Anteile im Operationalisierungsprozess durch eine Aufmerksamkeit für die ›Implikationszusammenhänge‹ zwischen den verschiedenen Zielebenen zu lösen. Das leuchtet als Kriterium für eine nähere Auswahl ein, wenn es bspw. um die Frage geht, ob sich von dem Richtziel nach Selbständigkeit noch etwas in der Qualität des antizipierten Handlungsverlaufs wiederfinden lässt. Aber auch mit dem Richtziel sind bestimmte Vorstellungen verbunden, die immer auf eigene Erfahrungen zurückgreifen und die noch eine gewisse Vielfalt an Möglichkeiten zulassen. Weder durch die didaktische Reduktion, noch durch das Prüfen der Implikationszusammenhänge kann der endgültige Schritt der Entscheidung vollzogen werden. Er kann nur vorbereitet werden, weil die beschriebene qualitative Differenz nicht nur reflektierend und prüfend überwunden werden kann.

So stellt sich die abschließende Frage, wie sich trotz, oder besser durch diese Differenz hindurch ein begründeter Entschluss vollziehen kann?

VI.4.5 Transzendierung im Entscheidungsmoment

Im *Moment der Entscheidung* vollzieht sich der Übergang von der antizipierenden Reflexion in die handelnde Praxis. Es ist dieser Augenblick, der ›einen neuen Anfang setzt‹ und den ersten ›Faden in das Gewebe der menschlichen Bezüge wirft‹.⁴⁵¹ Es ist der Wechsel in den Tätigkeitsmodus des Handelns und Sprechens, der hier – in Anlehnung an Hannah Arendts Vorstellungen – vollzogen werden muss. Diese Notwendigkeit, im Entschluss nur eine einzige Wahl zu treffen, unterscheidet sich grundsätzlich von der Freiheit der immer noch offenen Möglichkeiten innerhalb der antizipierenden Überlegungen.

⁴⁵⁰ Vgl. Schulz, W., 1996, S. 191

⁴⁵¹ Vgl. die Ausführungen über die politische Philosophie von H. Arendt in Kapitel IV. 7 sowie: Arendt, H.: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München/ Zürich 1999

Meist ist es der alltägliche äußere Handlungsdruck, der den Prozess des argumentativen Abwägens und Vorstellens unterbricht und eine Entscheidung fordert. Wie aber wird diese dann getroffen? Ist sie ein halbherziger Kompromiss mit den Bedingungen der vorhandenen Möglichkeiten? Oder versucht sie geschickt den Zeitgeist der Schülerinnen und Schüler zu treffen, um einen Sympathievorsprung zu erringen? Vielleicht orientiert sie sich auch nur äußerlich an einem aktuellen Motto unterrichtspädagogisch-didaktischer Trends? Es soll hier nicht darum gehen, solche Entscheidungsmotive zu kritisieren. Entscheidend ist aber, ein immer auch selbstkritisches und zugleich selbstbefürwortendes Bewusstsein darüber, dass diese ‚mitgebrachten, Voreinstellungen die Qualität des Handelns in der Vermittlungssituation beeinflussen und darauf zu achten, dass diese nicht zu einer unreflektierten Beurteilung der Schülerinnen und Schüler führen.

Sollte der Spielraum vorhanden sein, die Entscheidung in der letzten Konsequenz im Sinne der spezifischen Lage zu treffen, wie lässt sich dann dieser Moment näher charakterisieren? Jede noch so eingehende Vorbereitung bewahrt nicht vor einem Restrisiko, mit dem der Schritt in eine Entscheidung zusammenhängt. Es bleibt eine Kluft, oder zumindest eine Lücke, eine Leerstelle zwischen der Qualität von Reflexion und Antizipation und der späteren Handlungspraxis. Auch im Vorstellungsbild kann dieses ›Zwischen‹, diese Unterbrechung einer inneren Kontinuität, vor der die Planenden stehen, nur vorstellend geschlossen werden. Es bleibt ein antizipierendes ›Bild‹, auch wenn man sich von Beginn an um ein angemessenes Verhältnis zum zukünftigen Geschehen bemüht und damit den Moment dieser Entscheidung innerlich vorbereitet. Ob die zu treffende Wahl eine geeignete Antwort auf die vorliegende Situation sein *könnte*, wird erst das spätere Vermittlungsgeschehen zeigen.

Es bedarf einer spezifischen Fähigkeit und Bereitschaft im Umgang mit diesem undefinierten Raum eines ›Zwischen‹, der sich aus der qualitativen und zeitlichen Differenz ergibt. Die Erfahrungen dieses Vakuums, dieses *Noch-nicht-wissens*, was für die bevorstehende Situation das Richtige sein wird, die aus der *Spürbarkeit der Ungewissheit*, die das Zukünftige mit sich bringt, resultiert, wird als *zögernde Geste* in der Alltagspraxis häufig als Zeichen von Inkompetenz gelesen, weil sie nicht geschätzt wird in der heutigen Kultur des schnellen Wissens und seiner Vermittlung. Es sind aber gerade diese undefinierten und vagen Momente, die darauf hinweisen, dass eine Entscheidung Zeit braucht, dass sie reifen muss, wenn sie auf die jeweils spezifische Lage zugeschnitten sein soll. Deshalb bedarf es zunächst einer inneren Akzeptanz dieses noch undefinierten Raums, als einer Art Mimesis⁴⁵² an diese Leere, durch die hindurch sich erst ein eigenes Gespür dafür entwickeln kann, was für die zukünftige

⁴⁵² Vgl. hierzu Kapitel IV. 3 und 4 in dieser Arbeit.

Vermittlungssituation das Geeignete sein wird. In dieser mimetischen Zuwendung zu dem noch Unbekannten vollzieht sich auch hier eine ›Öffnung auf das Offene hin‹⁴⁵³ und bereitet die Transzendierung der beschriebenen Differenz vor, die erst den sicheren Vollzug eines Entschlusses ermöglichen kann. Es ist hier weder die Phantasie noch die Fähigkeit zu einer Vorstellungsbildung, die dabei hilft, diesen Schritt zu vollziehen, sondern es ist auch hier wieder eine wahrnehmungsoffene Sensibilität als *Bereitschaft*, *bewusst zu spüren* und es ist der Mut, dieses *Spüren* auch in der Leere und durch sie hindurch noch zuzulassen. *Spürend*, nicht reflektierend, lässt sich ein *Faden spinnen* zu dem, was sich als Entscheidung erst noch zeigen muss. Die erste auftauchende Bewusstwerdung ist zunächst eine Ahnung, eine Art intuitiven Wissens. Erst wenn der Entschluss so – aus einer ›sich innerlich bildenden Sicherheit‹ heraus – ins Bewusstsein tritt, kann er zum Impuls für das spätere Handeln werden. Dies ist dann zugleich der Beginn einer Übernahme von Verantwortlichkeit für die Schülerinnen und Schüler und ein vorbereitendes ›Einrücken‹⁴⁵⁴ in die Gemeinsamkeit einer Unterrichtssituation als Lebenssituation.

Dieser sicherlich nicht immer bewusst verlaufende Prozess ist weder irrational noch rein emotional, sondern gewachsen aus der dieser Entscheidung vorausgegangen Auseinandersetzung in den Vorstellungsbildern. Es war ihre ›Gestalthaftigkeit‹ sowie die in ihnen in Erscheinung tretenden erinnernden und vorerinnernden Bezüge, die die Spur für diesen Moment vorausgelegt haben, so dass sich nun auch die Kriterien der Wahl, seien sie inhaltlicher, methodischer, didaktischer oder pädagogischer Art, mit der Einmaligkeit der konkreten Entscheidung verbinden können. So kann erst durch diesen notwendigen Bruch in der Kontinuität hindurch der erste ›Faden geworfen werden‹ in die Gemeinsamkeit des zukünftigen Geschehens.

In welchen zeitlichen Abständen sich ein solcher, immer wieder neu zur alltäglichen Praxis herzustellender Zugang vollziehen sollte, ist eine Frage des individuellen und vor allem des gemeinsamen Rhythmus. So wenig, wie sich Entwicklungsmöglichkeiten einstellen, wenn im ständigen Wiederholungszwang nach ein und denselben Mustern vorgegangen wird, so wenig stellt sich Kontinuität, Verlässlichkeit und Sicherheit ein, wenn Entscheidungen ständig revidiert und auf den je spezifischen Kontext neu bezogen werden. Aber auch dies zu beurteilen wird eine Frage der *bewusst spürenden Teilhabe* und des damit verbundenen Verantwortungsbewusstseins der beteiligten Pädagogen sein.

⁴⁵³ Vgl. hierzu die Ausführungen über A. Kapust in Kapitel IV. 2.; sowie:

Kapust, A.: *Berührung ohne Berührung, Ethik und Ontologie bei Merleau-Ponty und Levinas*, München 1999, S. 233

⁴⁵⁴ Der Begriff des ›Einrückens‹ wir in Kapitel IV in Anlehnung an H.-G. Gadamer ausführlich erörtert.

Literatur

- Adorno, Th.W.: Negative Dialektik, 3. Aufl. Frankfurt a. M. 1982
- Adorno, Th.W.: Ästhetische Theorie, Frankfurt a. M. 1970
- Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung; in: Horkheimer, M.; Adorno, T.W.: Soziologica II, Frankfurt a. M. 1962
- Apel, H.-J.: Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft, Düsseldorf 1974
- Arendt, H.: Vita activa oder Vom tätigen Leben, München/Zürich 1999
- Bandmann, H.: Die Unendlichkeit des Seins: Cantors transfinite Mengenlehre und ihre metaphysischen Wurzeln, Frankfurt a. M. 1992
- Bateson, G.: Geist und Natur – Eine notwendige Einheit, Frankfurt a. M. 1982
- Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, Frankfurt a. M. 1981
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000, Zusammenfassung zentraler Befunde, Schülerleistungen im internationalen Vergleich, Berlin 2001
- Beck, J.: Heimlicher Lehrplan I; in: Speichert, H. (Hrsg): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Reinbeck 1975, S. 165 ff
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik, Weinheim/München 1987
- Benner, D.: Bildsamkeit und Bestimmung; in: Neue Sammlung 28. Jg. (1988), S. 461–37
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung; Schule der Zukunft, Neuwied, Kriftel, Berlin 1995
- Böhm, G.: Über die Konsistenz ästhetischer Erziehung; in: Zeitschrift für Pädagogik, 1990, S. 469–479
- Böhme, H.: Das Licht als Medium der Kunst; in: Paragrana 5, Heft 1, 1996*
- Böhme, J.; Kramer, R.-T.: Partizipation in der Schule, Opladen 2000
- Bohnsack, F.: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule, Ravensburg 1976
- Bönsch, M.: Literaturliste: Soziales Lernen; in: Neue Unterrichtspraxis, Jg. 1974, S. 366–369
- Botkin, W. u.a.: The Human Gap – The Learning Report to the Club of Rome; in: Lippe, R. zur (Hrsg.): Poiesis 10, Hohengehren 1999, S. 49–55
- Brügelmann, H. (Hrsg.): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht, Seelze-Velber 1999
- Brunner, E.J. u.a.: Gestörte Kommunikation in der Schule, München 1978
- Brunner, E.J.: Interaktion und Erziehung, München 1989

- Bubner, R.: Ästhetische Erfahrung, Frankfurt a. M. 1989
- Bubner, R.: Philosophie ist ihre Zeit in Gedanken erfasst; in: Bubner, R.; Cramer, K.; Wiehl, R. (Hrsg.): Hermeneutik und Dialektik, Tübingen 1970, S. 328
- Bubner, R.; Cramer, K.; Wiehl, R. (Hrsg.): Hermeneutik und Dialektik I, Tübingen 1970
- Bürmann, J.: Die Bedeutung des Psychotherapeutischen Konzepts des Widerstands für die Pädagogik; in: Integrative Therapie 4/86, S. 303–320
- Bürmann, J.: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung, Bad Heilbrunn/OBB. 1992
- Büttner, G.; Rosenbohm, V.: Selbstbestimmung der Schüler; in: Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest, Reinbek bei Hamburg 1977, S. 157–175
- Claussen, C. u.a.: Wochenplan und Freiarbeit, Braunschweig 1996
- Cohn, R.C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart 1980
- Creau, A.: Kommunikative Vernunft als "entmystifiziertes Schicksal", Frankfurt a. M. 1991
- Danielzyk, R. u. Volz, R. (Hrsg.): Parabel, Vernunft der Moderne? Münster 1986
- Demmer-Dieckmann, L.: Innere Differenzierung als wesentlicher Aspekt einer integrativen Didaktik: Beispiele aus dem projektorientierten Unterricht einer Integrationsklasse in der Primarstufe, Bremen 1991
- Derrida, J.: Die Schrift und die Differenz, Frankfurt a. M. 1976
- Dewey, J.: Freedom and Culture, New York 1939
- Dewey, J.: Art as experience, New York 1958
- Dewey, J.: How We Think, New York 1910
- Dewey, J.: Having an experience; in: Ders: Art as Experience, New York 1934
- Dewey, J.: Kunst als Erfahrung, Frankfurt a. M. 1980
- Dewey, J.: Mein pädagogisches Credo (1897); in: Schreier, H.: Rekonstruktion der Schule, Stuttgart 2001, S. 9
- Ehmer, H.K.: Betrifft: Kunsterfahrung; in: BDK - Mitteilungen 3/95
- Ehmer, H.K.: Bildende Kunst/Visuelle Kommunikation, Gießen 1973
- Ehmer, H.K.: Keine Angst vor schönen Dingen? Die Kunst in der kulturellen Bildung; in: Kunst und Unterricht, 176/1993, S. 30–33
- Ehrenspeck, Y.: Stichwort: Ästhetik und Bildung; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft., 1–01, S. 16
- Ehrenspeck, Y.: Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts, Opladen 1998
- Einsiedler, W. (Hrsg.): Schülerorientierter Unterricht, Donauwoerth 1976
- Engel, B.: Ästhetische Erfahrung als Lernweg; in: Poiesis 1, Hude 1986, S.29–43

- Engel, B.: Ästhetische Erfahrung und kommunikatives Handeln, BDK - Mitteilungen 3/97, S. 16–20
- Engel, B.: Kreisbewegungen um einen Marmorstein; in: Poiesis 8, Hude 93, S. 39–42
- Engel, B.: Vom sozialen Sinn der Sinne; in: Poiesis 10, Hohengehren 1999, S. 119–125
- Engel, B.: Spürbare Bildung – Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht. Münster/NewYork: Waxmann. 2004.
- Engel, B.: Bildung im Ort der Zeit – eine reflexive Begegnung von schulischer, künstlerischer und forschender Praxis, in: Brinkmann, Malte (Hg): Erziehung - Phänomenologische Perspektiven. Köhnerhaus und Neumann, Würzburg 2010, S. 179 - 202
- Engel, B.: Der bewegte Raum – Schulische Bildung braucht lebendige Ordnungen. In AHAEs 20/2010 - Pädagogische Hochschule Oberösterreich (Hg): Der Imperativ des Raums, Linz, S. 5-7
- Engel, B.: Zielorientierung und Leere - offene Aufgabenstellungen und der intersubjektive Prozess. In : Tischer, A.; Stelter, C. (Hrsg) KLiP 2 - Prozesskunst in der Schule II - eine Annäherung in Theorie und Praxis. Berlin 2005: ARCult Media S. 18-21.
- Fend, H.: Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule, Weinheim/Basel 1977
- Flitner, A.; Lenzen, D. (Hrsg.): Abitur-Normen gefährden die Schule, München 1977
- Flügge, J.: Die Entfaltung der Anschauungskraft, Heidelberg 1963
- Gadamer, H.-G.: Anschauung und Anschaulichkeit; in: Bubner, R.; Cramer, K.; Wiehl, R. (Hrsg.): »Anschauung als ästhetische Kategorie«, neue Hefte für Philosophie 18/19; Göttingen 1980, S. 1–14
- Gadamer, H.-G.: Kleine Schriften I, Philosophie, Hermeneutik, Tübingen 1967
- Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode, 2. Aufl. Tübingen 1965
- Gadamer, H.-G.: (Hrsg.): Seminar philosophische Hermeneutik, Frankfurt a. M. 1976
- Garlichs, A; Heipke, K.; Messner, R.; Rumpf, H.: Didaktik offener Curricula, Weinheim 1974
- Geppert, K.: Selbständiges Lernen: zur Methode des Schülers im Unterricht, Bad Heilbrunn 1980
- Gerner, B. (Hrsg.): Das exemplarische Prinzip, Darmstadt 1972
- Giel, K; in: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Reinbek bei Hamburg 1989
- Gleichen, I.: Hannah Arendt, München 2000
- Gölich, M.; Hopf, C.; Tröhler, D. (Hg.): Persistenz und Verschwinden. Persistence and Disappearance – Pädagogische Organisationen im Historischen Kontext. Educational Organisations in their historical Contexts, Wiesbaden 2008

- Götz, B.: John Deweys Philosophie der Erfahrung, Stuttgart 1970
- Greiling, J. Ch.: Über den Endzweck der Erziehung und über den festen Grundsatz einer Wissenschaft derselben, Schneeberg 1793
- Griffel, M.: Möglichkeiten und Grenzen der sprachlichen Vermittlung einer Arbeit Ulrich Rückriems. Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Lande Niedersachsen, Oldenburg 1996; in: G. Selle: Kunstpädagogik und ihr Subjekt, Oldenburg 1998, S. 133 ff
- Gripp, H.: Theodor W. Adorno, Erkenntnisdimensionen negativer Dialektik, Paderborn 1986
- Gruschka, A.: Bestimmte Unbestimmtheit. Chardins pädagogische Lektionen, Wetzlar 1999
- Gruschka, A.: Bürgerliche Kälte und Pädagogik, Wetzlar 1994
- Gruschka, A.: Didaktik, Wetzlar 2002
- Habermas, J.: Entgegnung; in: Honneth, A.; Joas, H. (Hrsg.): Kommunikatives Handeln, Beiträge zu Jürgen Habermas' ›Theorie des kommunikativen Handelns‹, Frankfurt a. M. 1986
- Habermas, J.: u.a. (Hrsg.): Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt a. M. 1971
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz; in: Habermas, J.; Luhmann, N. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M. 1971
- Habermas, J.: Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz, Mimeo, Frankfurt a. M. 1975
- Hammermeister, K.: Hans-Georg Gadamer, München 1999
- Hansmann, O.; Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen, Weinheim 1988
- Hartwig, H. (Hrsg.): Sehen Lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation, Köln 1976
- Hegel, G.W.F.: Jenenser Realphilosophie I. Die Vorlesungen von 1803/04; in: Hoffmeister, J. (Hrsg.), Leipzig 1932
- Hegel, G.W.F.: Jenaer Realphilosophie, Vorlesungsmanuskripte zur Philosophie der Natur und des Geistes von 1805/06; in: Hoffmeister, J. (Hrsg.), Hamburg 1969
- Heidegger, M.: Sein und Zeit, Tübingen 1979
- Heipke, K.: Die Wirklichkeit der Inhalte; in: Rauschenberger, H. (Hrsg.): Unterricht als Zivilisationsform, Wien 1985
- Henrich, D.: Kunstphilosophie und Kunstpraxis; in: Kunstforum 100, 1989, S. 162
- Hentig, H. v.: Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter; in: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 352–365

- Hentig, H. v.: Kreativität; Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, München 1998
- Hentig, H. v.: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständnisprozess, Stuttgart 1972
- Hentig, H. v.: Spielraum und Ernstfall: gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung, Stuttgart 1969
- Hentig, H. v.: Was ist eine humane Schule? München 1976
- Hentig, H. v.: Vom Verkäufer zum Darsteller – Absagen an die Lehrerbildung; in: Neue Sammlung – Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 21. Jg., H. 2, 1981
- Heydorn, H.-J.: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2 und Bd. 3., Frankfurt a. M. 1979
- Heydorn, H.-J.: Zum Verhältnis von Bildung und Politik; in: Ders.: Ungleichheit für alle, Bd. 3: Bildungstheoretische Schriften, Frankfurt a. M. 1980, S. 7 ff
- Hoffmann-Axthelm, D.: Ästhetisches Verhalten und Didaktik ästhetischer Erziehung; in: Zeitschrift für Pädagogik, 1978, Nr. 5, S. 693–707
- Hoffmann-Axthelm, D.: Kritik am Unterrichtskonzept Visuelle - Kommunikation; in: Gesellschaft und Schule (3/4), 1972, S. 10 ff
- Hönes, W.: Transposition des Wirklichen, Bonn 1975
- Huber, L.: (Hrsg.): Wir sind alle gleich. Wir sind alle verschieden: Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität in der Sekundarstufe II, Bielefeld: Oberstufen-Kolleg, 1996
- Huber, L.: (Hrsg.): Profiloberstufe: Schwerpunktbildung – fachübergreifendes Lernen – Projektarbeit / Gesamtschule Haspe, Essen: Neue Dt. Schule, 1998
- Huber, L.: Lernen über das Abitur hinaus: Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld, Seelze (Velber): Kallmeyer, 1999
- Huber, L.: Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe: Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung., Böhnen, 2000
- Huf, Ch.: Unveröffentlichter Vortrag zum Thema: »Didaktische Arrangements aus der Perspektive von Schulanfängerinnen« im Rahmen des Graduiertenkollegs: Schulentwicklungsforschung an Reformschulen an der Universität Bielefeld, 2000
- Husserl, E.: Die Krise der europäischen Wissenschaften und die transzendente Philosophie, Husserliana VI, Den Haag 1962
- Jauß, H.R.: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Band 1, München 1977
- Jung, C.G.: Über die Entwicklung der Persönlichkeit, Olten 1988
- Jürgens, E.: Die "neue" Reformpädagogik und die Bewegung »offener Unterricht«. Theorie, Praxis und Forschungslage, Sankt Augustin 1998

- Kant, I.: Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe, Bd. 10. Hrsg.: Weischedel, Frankfurt a. M. 1974
- Kamper, D. (Hrsg.): Macht und Ohnmacht der Phantasie, Darmstadt 1986
- Kapust, A.: Berührung ohne Berührung, Ethik und Ontologie bei Merleau-Ponty und Levinas, München 1999
- Kerbs, D.: Ästhetische und politische Erziehung; in: Kunst u. Unterricht 1968, S. 28–31
- Kerbs, D.: Spiel und Freiheit; Über das Verhältnis von pädagogischer Utopie und politischer Strategie in der Theorie der ästhetischen Erziehung; in: Kunst und Unterricht, Heft 9, 1970, S. 17–21
- Kerbs, D.: Zum Begriff der ästhetischen Erziehung (1970/71); in: Otto, G. (Hrsg.): Texte zur Ästhetischen Erziehung, Braunschweig 1975, S. 12–14
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1963
- Klafki, W.: Die Aktualität der Pädagogik John Deweys; in: Zeitschrift für Pädagogik 1978, S. 785
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 2. erw. Auflage, Weinheim/Basel 1991
- Klafki, W.: Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Bildung; in: Kunst und Unterricht, 176/1993, S. 28
- Klafki, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik; in: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1985, S. 201
- Klafki, W.; Otto G.; Schulz, W.: Didaktik und Praxis; Weinheim 1977
- Kleinespel, K.: Schulpädagogik als Experiment. Zur Theorie und Praxis der Universitäts-Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld. Habilitationsschrift, Bielefeld 1996
- Kobayashi, T. u. P.: T'ai Chi Ch'uan, München 1994
- Koch, L., Marotzki, W., Peukert, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994
- Koch-Priewe, B.: Subjektive didaktische Theorien von Lehrern: Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik u. alltägliches Handeln im Unterricht, Frankfurt a. M. 1986
- Kokemohr, R.: Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie, in: Koller, H.-Ch.; Marotzki, W.; Sanders, O. (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Bielefeld 2007. S.13-68
- König, J.: Die Natur der ästhetischen Wirkung; in: Patzig, G. (Hrsg.): Vorträge und Aufsätze, Freiburg/München 1978

- Krüger, L.: Über das Verhältnis der hermeneutischen Philosophie zu den Wissenschaften; in: Bubner, R.; Cramer, K.; Wiehl, R. (Hrsg.): Hermeneutik und Dialektik, Tübingen 1970, S. 25
- Krüger, R.: Projekt offener Unterricht: Wochenplan, Freiarbeit, Projekte; informeller Unterricht, Braunschweig 1991
- Kückelhaus, H.; Lippe, R. zur: Entfaltung der Sinne. Ein Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung, Frankfurt a. M. 1987
- Langer, S.: Philosophie auf neuem Wege, 2. Aufl., Mittenwald 1979
- Legler, W.: Ästhetische Erziehung und Lerntheorie; in: Zeitschrift für Pädagogik, 5/1978, S. 709–727
- Legler, W.: Kunsterziehung nach dem Ende der Kunst; in: BDK - Mitteilungen, 4/98, S. 5
- Lehmann-Rommel, R.: Deweys Aufhebung der dualistischen Denkform. Konsequenzen für den Umgang mit Zielen in der Pädagogik; in: Schreier, H.: Rekonstruktion der Schule, Stuttgart 2001, S. 154/155
- Lenzen, D.: Pädagogische Grundbegriffe, Reinbek bei Hamburg 1998
- Lenzen, D.: Offene Curricula – Leidensweg einer Fiktion; in: Haller, H.-D. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976, Stuttgart 1976, S. 138ff
- Liebau, E.; Mack, W.; Scheilke, Ch. (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim/München 1997
- Lingner, M.: Theorie als Praxisform – Vom ›bildnerischen‹ zum ›ästhetischen Denken‹; in: Kunst und Unterricht, 176/1993, S. 24–27
- Linkenbach, A.: Opake Gestalten des Denkens. Jürgen Habermas und die Rationalität fremder Lebensformen, München 1986
- Lippe, R. zur: Am eigenen Leibe, zur Ökonomie des Lebens, Frankfurt a. M. 1979
- Lippe, R. zur: Arbeit, Werkzeug, List; in: ders. (Hrsg.): Bürgerliche Subjektivität: Autonomie als Selbstzerstörung, Frankfurt a. M. 1975
- Lippe, R. zur: Gegenwart wiedergewinnen – Übungen als Teil wissenschaftlichen Lernens; in: Neue Sammlung – Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 21. Jg., H. 2, 1981
- Lippe, R. zur: Gregory Batesons Stufen des Lernens; in: Poiesis 10, Hohengehren 1999, S. 125–128
- Lippe, R. zur: Sinnenbewusstsein; Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Reinbek bei Hamburg 1987
- Lippe, R. zur: Vom Leib zum Körper, Reinbek bei Hamburg 1988
- Lippitz, W.: Phänomenologische Studien in der Pädagogik, Weinheim 1993
- Lippitz, W.; Rittelmeyer, Ch.: Phänomene des Kinderlebens, Bad Heilbrunn/Obb. 1990
- Lucàs, G.: Die Eigenart des Ästhetischen. 2 Halbbände, Neuwied/Berlin 1963
- Lucàs, G.: Die Beiträge zur Geschichte der Ästhetik, Berlin 1954

- Lüttger, W.: Was leisten die Modelle der allgemeinen Didaktik? Sechs polemische Thesen und ein Vorschlag; in: Neue Sammlung, 21. Jg. 1981 6, S.578–794
- Marcuse, H.: Triebstruktur und Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1965
- Maset, P.: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter, Stuttgart 1995
- Maset, P.: Aspekte einer Pädagogik der Differenz; in: Kunst und Unterricht, 176/1993, S. 34–35
- Maset, P.: Inkompatibilität – Zum Verhältnis von Ästhetischer Theorie und Kunstpädagogik; in: Kunst und Unterricht, 177/1993, S. 10–11
- Masschelein, J.: Kommunikatives und pädagogisches Handeln: die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik, Weinheim 1991
- Masschelein, J.: Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort; in: Meyer-Drawe, K.; Peukert, H.; Ruhloff, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik – Beiträge zu einer zweiten Reflexion, Weinheim 1992
- Maturana, H.: Was ist erkennen? München 1994
- Mayrhofer, H./Zacharias, W.: Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität, Reinbeck 1976
- Merleau-Ponty, M.: Die Prosa der Welt, München 1984
- Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966
- Meyer, M.A.: Schülermitbeteiligung im Fachunterricht – Schülerpartizipation im Horizont (fach-)didaktischer Überlegungen; in: Böhme, J.; Kramer, R.-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule, Opladen 2001
- Meyer-Drawe, K.: Leiblichkeit und Sozialität, München 1984
- Mollenhauer, K.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit; in: Zeitschrift für Pädagogik 1990, S. 481–494
- Mollenhauer, K.: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie; in: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990, S. 3–18
- Mollenhauer, K.: Grundfragen Ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim/ München 1996
- Mollenhauer, K.: Ist ästhetische Bildung möglich? in: Zeitschrift für Pädagogik, 1988, Nr. 4., S. 443–461
- Möller, Ch.: Die curriculare Didaktik; in: Gudjons, H. u.a. (Hrsg.): Didaktische Theorien, Hamburg 1993
- Möller, Ch.: Technik der Lernplanung, Weinheim 1973
- Möller, H.R.: in: Borchardt-Dunkel-Stüber (Hrsg.): „Audio-Visuelle Medien in der Schule“, Ravensburg 1978
- Möller, H.R.: Gegen den Kunstunterricht, Ravensburg 1970

- Nohl, A.-M.: Qualitative Bildungsforschung und Pragmatismus – Empirische und theoretische Reflexionen zu Bildungs- und Wandlungsprozessen; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Heft 4/2001, S. 605–625
- Otto, G.: Ästhetische Erziehung; in: Zeitschrift für Pädagogik 1978, Nr. 5, S.667–677
- Otto, G.: Didaktik als Magd; in: Zeitschrift für Pädagogik 1978, Nr. 5, S. 680–768
- Otto, G.: Funktion, Bedingungen und Verfahren der Evaluation von Konzepten der Ästhetischen Erziehung; in: Otto, G.; Zeinert, H. P. (Hrsg.): Grundfragen der Kunstpädagogik, Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd.1 Berlin 1975
- Otto, G.: Kunst als Prozess im Unterricht, Braunschweig 1964
- Otto, G.: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik, 3 Bände., Seelze-Velber 1998
- Otto, G.: Über Wahrnehmung und Erfahrung, Didaktik, Ästhetik, Kunst; in: Kunst und Unterricht; 171/1993, S. 16–18
- Otto, G.: Vom Zauber der Labyrinth; in: Kunst und Unterricht, 176/1993, S. 22
- Otto, G. und M.: Auslegen: Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Seelze 1987
- Otto, G.; Schulz, W.: Didaktik als allgemeine und als fachbezogene Theorie der Unterrichtspraxis; in: Braun, K.-H.; Wunder, D. (Hrsg.): Neue Bildung – Neue Schule, Weinheim/Basel 1987
- Paffrath, F.H. (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart, Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung, Weinheim 1987
- Paschen, H.: Pädagogiken: zur Systematik pädagogischer Differenzen, Weinheim 1997
- Paschen, H.: (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz; in: Paschen, H. (Hrsg.): Köln/Böhlau 1995
- Paschen, H.: (Hrsg.): Schulautonomie als Entscheidungsproblem: zur Abwägung heterogener Argumente mit Beitr. von J. Kopperschmidt, Weinheim 1996
- Paschen, H.: Ästhetische Erziehung als Prinzip, in: Bildung und Erziehung 1982, Heft 2
- Peez, G.: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2008
- Peters, M.: Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp-Maillol, Walther F.E., München 1996
- Petzold, H.: Leibzeit; in: Integrative Therapie 2/3, 1981
- Petzold, H.: (Hrsg.): Wege zum Menschen, Bd. I u. II, Paderborn 1985
- Petzold, H.; Brown, G. I. (Hrsg.): Gestalt-Pädagogik; Konzepte der Integrativen Erziehung, München 1977
- Peukert, H.: Ästhetik – die Hoffnung der Pädagogik? in: Kunst und Unterricht, 176/1993, S. 23

- Peukert, H.; Meyer, M.A. (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik: Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*, Opladen 1998
- Piaget, J.: *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*, Stuttgart 1974
- Plumpe, G.: *Ästhetische Kommunikation der Moderne*, Opladen 1993
- Popp, W.: *Kommunikative Didaktik - Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*, Weinheim/Basel 1976
- Pothast, U.: *Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein*, Frankfurt a. M. 1988
- Rauschenberger, H.: *Umgang mit Schulzensuren, Funktion – Entwicklung – Praxis*; in: Rauschenberger, H. (Hrsg.): *Leistung und Kontrolle*, Juventa Verlag, Weinheim/München 1999
- Rittelmeyer, Ch., Parmentier, M.: *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*, Darmstadt 2001
- Robinson, S.B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied 1972
- Röhrs, H.: *Schlüsselfragen der inneren Bildungsreform*, Frankfurt a. M. 1987
- Röhrs, H.: *Die Reformpädagogik*, Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund 1980
- Roth, H.: *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung*; in: *Neue Sammlung* 2, 1962
- Rumpf, H.: „Natur ist göttlich voll, wer kann sie leisten...“; in: *Poiesis* 10, Lippe, R. zur (Hrsg.), Hohengehren 1999, S. 42
- Rumpf, H.: *Belebungsversuche – Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*, Weinheim/München 1987
- Rumpf, H.: *Die unbekannte Nähe – Über Entautomatisierungen*; in: Zacharias, W.: *Sinnenreich*, Hagen 94
- Rumpf, H.: *Erfahrungswiderstand*; in: Zacharias, W. (Hrsg.): *Schöne Aussichten*, Essen 1991, S. 129–143
- Rumpf, H.: *Von der Stoffbeherrschung zur Weltaufmerksamkeit*; in: Wicke, E., u.a. (Hrsg.): *Antiquiertheit des Menschen und Zukunft der Schule*, Weinheim 1995, S. 43–55
- Rumpf, H.: *„40 Schultage – Tagebuch eines Studienrats“*. Dreißig Jahre danach; in: Liebau, E., Mack, W., Scheilke, Ch. (Hrsg.): *Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*, Weinheim/München 1997
- Scheller, I.: *Erfahrungsbezogener Unterricht*, Oldenburg 1980
- Schiefele, H.: *Motivation im Unterricht: Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht*, München 1963
- Schiller, F.: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, Hamburg 1949
- Scholz, G.: *„Lehrerfortbildung als notwendiger und notwendig selbstbestimmter Lernprozess zur Professionalisierung des beruflichen Handelns von Lehrern“*, Wald-Michelbach 1984

- Schreier, H.: (Hrsg.): *Rekonstruktion der Schule: das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis*, Stuttgart 2001
- Schreier, H.: *Erziehung durch und für Erfahrung*, Stuttgart 1986
- Schütz, A.: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, Wien 1960
- Schütz, A.: *Theorie der Lebensformen*; in: Srubar, I. (Hrsg.); Frankfurt a. M. 1981
- Schütze, F.: *Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns*; in: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1.Jg., 2000, S. 49–96
- Schulte, J.: *Chor und Gesetz – Wittgenstein im Kontext*, Frankfurt a. M. 1990
- Schulz, W.: *Anstiftung zum didaktischen Denken*; Otto, G.; Luscher-Schulz, G. (Hrsg.); Weinheim/Basel 1996
- Schulz, W.: *Ästhetische Bildung, Beschreibung einer Aufgabe*; in: Otto, G. u. Lüscher-Schulz, G. (Hrsg.), Weinheim/Basel 1997
- Schulz, W.: *Inhaltsbezogenes und soziales Lernen und Lehren (Seminarpapier WS 1988/89)* in: Otto, G.; Luscher-Schulz, G. (Hrsg.): *Didaktische Einblicke*, Weinheim/Basel 1995
- Schulz, W.: *Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant?* in: *Kunst und Unterricht*, Heft 177/1993
- Schulz, W.; Seel, M.: *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*, Frankfurt a. M. 1985
- Schwarte, L.: *Die Regeln der Intuition: Kunstphilosophie nach Adorno, Heidegger und Wittgenstein*, München 2000
- Seel, M.: *Intensivierung und Distanzierung – Ästhetische Bildung markiert den Abstand von der Allgemeinbildung*; in: *Kunst und Unterricht*, 176/1993, S. 48–49
- Selle, G.: *Ästhetische Arbeit*; in: *BDK-Mitteilungen*, Heft 1/97
- Selle, G.: *Befreiung vom Unterricht – Das ästhetisch arbeitende Subjekt*; in: *Poiesis* 10, Hohengehren 1999
- Selle, G.: *Betrifft Beuys – Annäherung an Gegenwartskunst*, Unna 1994
- Selle, G.: *Kunstpädagogik und ihr Subjekt*, Oldenburg 1998
- Selle, G.: *Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst*, Hannover 1990
- Sesink, W.: *Der Eigensinn des Lernens*, Weinheim 1990
- Simmel, G.: *Philosophische Kultur*, Berlin 1983
- Simmel, G.: *Das Individuum und die Freiheit*, Berlin 1984
- Simon-Schaefer, R.; Zimmerli, W. Ch.: *Theorie zwischen Kritik und Praxis; Jürgen Habermas und die Frankfurter Schule*, Stuttgart/Bad Cannstatt 1975
- Skinner, B.F.: *The Behavior of Organism*, New York 1938

- Slovskij, V.: Die Kunst als Verfahren; in: Striedter (Hrsg.): Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa, München 1971
- Synder, B.R.: The hidden Curriculum, Cambridge (Mass.) 1971
- Szukala, R.: Philosophische Untersuchungen zur Theorie ästhetischer Erfahrung, Stuttgart 1988
- Thiemann, F.: Der Beitrag empirischer Unterrichtsforschung für die Konzeption von Unterricht, Regensburg 1973
- Thiemann, F.: Kritische Unterrichtsbeurteilung, München/Wien/Baltimore 1979
- Tillmann, K.J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, Frankfurt a. M. 1976
- Volkman-Schluck, K.H.: Die Kunst und der Mensch; Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen, Frankfurt a. M. 1964
- Wagenschein, M.: Das „exemplarische Lehren“ als ein Weg zur Erneuerung der Höheren Schule, Hamburg 1954
- Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965
- Wagenschein, M.: Verstehen lehren, Weinheim/Basel 1968
- Wagenschein, M.: Zum Begriff des exemplarischen Lehrens, Weinheim 1956
- Wagenschein, M.: Naturphänomene sehen und verstehen, Stuttgart 1980
- Waldenfels, B.: Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluss an Edmund Husserl, Den Haag 1971
- Waldenfels, B.: Der Spielraum des Verhaltens, Frankfurt a. M. 1980
- Waldenfels, Bernhard.: Einführung in die Phänomenologie, München 1992
- Weber Ch.: Vom „erweiterten Kunstbegriff“ zum „erweiterten Pädagogikbegriff“, Frankfurt a. M. 1991
- Weber, D: Zum Problem des ästhetischen Erkennens bei Wilhelm Dilthey; Ein Beitrag zu einer Theorie der Poetik als einer sich in sich entwickelnden Wirkungseinheit, Köln 1983
- Weil, S.: Aufmerksamkeit für das Alltägliche, München 1987
- Weinert, F.: Lernen; in: Wulf, Ch. (Hrsg): Wörterbuch der Erziehung, München 1974
- Weizsäcker, V. v.: Der Gestaltkreis, Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen, Stuttgart 1950
- Weizsäcker, V. v.: Gestalt und Zeit, 2. Aufl., Göttingen 1960
- Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre, Teil 1, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1963
- Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre, Teil 2, Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, Weinheim 1965
- Wieling, P.: Bilder im Deutschunterricht, schriftliche Hausarbeit, Bielefeld 1995
- Wittgenstein, L.: Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik, Werkausgabe Band 6, Frankfurt a. M. 1984
- Wulf, Ch.: Mimesis und der Schein des Schönen, Göttingen 1989

- Wulf, Ch.: Mimesis und performatives Handeln; in: Grundlagen des Performativen, Weinheim/München 2001, S. 253–273
- Wulf, Ch.; Gebauer, G.: Mimesis, Hamburg 1992
- Wulf, Ch.; Göhlich, M.; Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen – Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln, Weinheim/München 2001
- Ziehe, T.: Engagement und Enthaltung – Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung; in: Liebau, E.; Mack, W.; Scheilke, Ch. (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim/München 1997
- Zinnecker, J.: Der heimliche Lehrplan – Was wirklich gelernt wird; in: Betrifft Erziehung, 1973
- Zinnecker, J.: Heimlicher Lehrplan II; in: Speicher, H. (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Reinbeck 1975